

II ENCONTRO TRANSATLÂNTICO:

RECEPÇÃO, EDUCAÇÃO
E PATRIMONIALIZAÇÃO



LUIS FILIPE BANTIM DE ASSUMÇÃO
CÊSAR FORNIS
CARLOS EDUARDO DA COSTA CAMPOS
Organizadores



**II Encontro Transatlântico:
Recepção, Educação e Patrimonialização**

II Encontro Transatlântico: Recepção, Educação e Patrimonialização

Organização

Luis Filipe Bantim de Assumpção

César Fornis

Carlos Eduardo da Costa Campos



**Vassouras
2026**

© Universidade de Vassouras Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.

O conteúdo de cada artigo desta obra é de responsabilidade de seus autores. As informações nele contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras e das demais instituições envolvidas.

Presidente da Fundação Educacional Severino Sombra

Adm. Gustavo Oliveira do Amaral

Reitor da Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Marco Antonio Soares de Souza

**Pró-Reitora de Pós-Graduação e Capacitação
Profissional**

Profa. Dra. Cristiane de Souza Siqueira Pereira

**Pró-Reitora de Extensão Universitária e
Desporto**

Profa. Consuelo Mendes

**Pró-reitora de Ciências Humanas e Sociais
Aplicadas**

Prof. Me. Enilson Salino Braga

**Diretora de Controle, Integração e
Regulação das Mantidas
Maricá/Saquarema**

Ma. Leonina Avelino Barroso de Oliveira

**Diretora Geral dos campus Maricá e
Saquarema**

Profa. Ma. Denize Luiz Cardim

**Editora-Chefe das Revistas Online da
Universidade de Vassouras**

Prof. Dr. Bernardo Cunha Senra Barros

Organizadores

Prof. Dr. Luis Filipe Bantim de Assumpção

Prof. Dr. César Fornis

Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos

Conselho Executivo

Profa. Dra. Adriana Pinheiro Serqueira (Univassouras)

Profa. Dra. Ana Luiza Gonçalves Dias Mello (SEMED-São Gonçalo)

Prof. Dr. Angelo Ferreira Monteiro (Univassouras)

Prof. Dr. Carlos Eduardo Cardoso (Univassouras)

Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos (UFMS; UEMS)

Prof. Dr. César Fornis (Universidade de Sevilha)

Profa. Dra. Cristiane de Souza Siqueira Pereira (Univassouras)

Profa. Dra. Dilza Porto (UFMS)

Prof. Dr. Eraldo José Brandão (Univassouras)

Prof. Dr. Fábio de Souza Lessa (UFRJ)

Profa. Dra. Fernanda Eugénia Puga de Magalhães (UMinho)

Prof. Dr. Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes (Univassouras)

Prof. Dr. José Maria Gomes de Souza Neto (UPE)

Prof. Dr. Leandro Hecko (UFMS)

Prof. Dr. Luis Filipe Bantim de Assumpção (Univassouras; SME-RJ)

Prof. Dr. Marcelo dos Santos Garcia Santana (Univassouras)
Prof. Dra. Maria do Carmo Franco Ribeiro (UMinho)
Profa. Dra. Marinéa da Silva Figueira Rodrigues (Univassouras)
Prof. Dra. Michele Teixeira Serdeiro (Univassouras)
Profa. Dra. Natania Aparecida da Silva Nogueira (UEMS)
Prof. Dr. Rainer Guggenberger (UFRJ)
Prof. Dr. Rodrigo de Moura Santos (SEMED-Maricá)
Prof. Dra. Priscila Lini (UFMS)
Profa. Dra. Vivina Dias Sol Queiróz (UFMS)
Prof. Dr. Waldir Fernandes Pereira (SEEDUC-RJ)

Conselho Consultivo

Prof. Dr. Adiel Queiroz Ricci (Univassouras)
Profa. Ma. Adriana de Freitas Salomão do Nascimento (SEMED-Maricá)
Prof. Dr. Adriano Pereira Basilo de Oliveira (Univassouras)
Profa. Ma. Ana Cristina Nunes El Achkar (Univassouras)
Profa. Dra. Arilda da Costa Rocha Vellasco (SEMED-Maricá)
Prof. Dr. Claudio Umpierre Carlan (UNIFAL)
Profa. Ma. Denila Silveira Oliveira de Barros (UNIVERSO)
Prof. Ma. Denise Cardim (Univassouras)
Prof. Me. Diego Augusto Rivas dos Santos (Univassouras)
Profa. Dra. Gabriela Clotilde dos Santos Monteiro (SEMED-Maricá)
Profa. Ma. Gianni Isidoro Nascimento Santiago (Univassouras)
Profa. Ma. Jaqueline Batista Cordeiro (SEEDUC-RJ)
Prof. Dr. Jorge Antônio Paes Lopes (DRA-BL; SEEDUC-RJ)
Profa. Ma. Laura Roseli Pael Duarte (UFMS)
Profa. Ma. Letícia de Souza Gilson da Silva (Univassouras)
Profa. Dra. Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques (UFMS)
Profa. Ma. Magda Elaine Sayão Capute (SEMED-Mendes)
Profa. Ma. Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto (SEMED-Aruama)
Prof. Dra. Marinete Rodrigues (UEMS)
Profa. Ma. Marcia Sena Barbosa Monsoreto Ribeiro (Univassouras)
Prof. Dra. Maria Cristina Bohn Martins (UNISINOS)
Prof. Me. Paulo Tong (Univassouras)
Prof. Dr. Rafael Carvalho da Silva Mocarzel (Univassouras)
Prof. Dr. Renan Antônio da Silva (UFSCar)
Profa. Dra. Roberta Alexandrina da Silva (UFPA)
Profa. Ma. Rosana Gildo Vieira (SEMED-Maricá)
Profa. Dra. Sandra Godinho Meggessi Pereira (SEDUC-RJ)
Profa. Dra. Semiramis Corsi Silva (UFU)
Profa. Dra. Tais Turaça Arantes (SME-RJ)
Prof. Me. Wesley Guilherme Idelfoncio de Vasconcelos (URCA)

Assessoria Executiva

Andreia Cristina Alcantara Paz (GHiPE)
Daiane Fernandes Silvino da Silva (Univassouras)
Elisa Lampes Ramos (GHiPE)
Fabiana Viana Braga Ramas (SEMED-Maricá)

João Gabriel da Silva Sanches (Lab ATRIVM / UFMS)
João Guilherme Vieira Poiati (Lab ATRIVM / UFMS)
Lara Karinina Viana de Almeida (Lab ATRIVM / UFMS)
Leonardo Arguello Alves (Lab ATRIVM / UFMS)
Letícia César Ruela (UMinho)
Luis Miguel Pereira Lacerda (Lab ATRIVM / UFMS)
Mara Dalila Marina da Silva (Univassouras)
Maria Clara da Costa de Lima (Univassouras)
Marystella Albino de Souza (UERJ / IHGAM / GHipe)
Miguel Ângelo Oliveira de Almeida (Lab ATRIVM / UFMS)
Paula Aranha (MHN)
Pedro Collares (MHN)
Renata Bastos Xavier (SEDUC-RJ)
Vinícius Rotheman Felipe Ortega (Lab ATRIVM / UFMS)

Diagramação e Editoração eletrônicas:

Prof. Dr. Luis Filipe Bantim de Assumpção

E56t

II Encontro transatlântico: recepção, educação e patrimonialização. /

Organização de Luis Filipe Bantim de Assumpção, César Fornis, Carlos Eduardo da Costa Campos. – Vassouras, RJ: Universidade de Vassouras, 2026.

514 p.

Recurso eletrônico

Formato: E-book

Modo de acesso:

ISBN: 978-65-83616-75-3

1. Recepção. 2. Educação. 3. Patrimonialização. I. Assumpção, Luis Filipe Bantim de. II. Fornis, César. III. Campos, Carlos Eduardo da Costa. IV. Universidade de Vassouras. V. Título

SUMÁRIO

Prefácio.....	15
Rodrigo de Moura Santos	
Apresentação: O Encontro Transatlântico e a produção do saber acadêmico e escolar.....	21
Luis Filipe Bantim de Assumpção	
César Fornis	
Carlos Eduardo da Costa Campos	
Racismo ambiental e vulnerabilidades em Maricá: Perspectivas afro-brasileiras e decoloniais na formação cidadã universitária.....	31
Adriano Pereira Basilo de Oliveira	
Diego Augusto Rivas dos Santos	
Ronaldo Luiz Cardim	
Innovación docente e historia de las religiones: Universidad y comunidad en diálogo. estudio de un caso práctico en la Universidad de Valladolid (España).....	45
Aida Fernández Prieto	
Andrés Mánguez Tomás	
Debate necessário às construções metodológicas no campo da história, música e patrimônio.....	83
Bruno Augusto	
Do museu à sala de aula: moedas, cartilhas, patrimônio e mediação museal na educação básica com o projeto “Um Dia no Museu”.....	99
Carlos Eduardo da Costa Campos	
Adriano Fagherazzi	
Fernanda Eugénia Puga Magalhães	

Pietra Ida Leone Sol

La <i>agogé</i> espartana: Primera educación pública de la historia.....	119
César Fornis	

El patrimonio de proximidad en el aula universitaria. Una experiencia de innovación docente desde el storytelling.....	153
Cristina de la Escosura Balbás	

Participação infantil em processos educativos: Reflexões a partir da sociologia da educação e da infância.....	169
Dhemy de Brito	

A tensão entre práxis e prática: Uma análise da relação com a consciência histórica.....	207
Edson Silva de Lima	

Story-telling y Twitter para alumnado de máster en historia antigua: una propuesta de innovación docente.....	227
Elena Duce Pastor	

Um olhar para o passado: <i>Bracara Augusta</i> a cidade romana que se revela através de suas casas.....	253
Fernanda Magalhães	

Ubi et quando: Una nueva actividad didáctica para las asignaturas de historia antigua.....	275
Francisco Cidoncha-Redondo	
Raúl Sánchez-Casado	

Narrativas oraculares en torno a la batalla de Sepea.....	297
Javier Jara	
Entre mayéutica socrática y retórica sofista: Dos propuestas filosóficas de aprendizaje enfrentadas.....	319
Jesús Fernández Muñoz	
Rede casa do conhecimento como interface entre educação e patrimonialização cultural.....	349
José Gabriel Andrade	
A representação de Esparta no <i>mangá</i> Record of Ragnarok – Um estudo sobre a recepção da Antiguidade Clássica.....	367
Luis Filipe Bantim de Assumpção	
A luz da interdisciplinaridade sobre as enchentes no Brasil: impactos no município de Macaé-RJ...	395
Alfredo Luiz Pessanha Manhães	
Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos	
Savik Nogueira José	
Marina Barroso Goulart	
Moisés Domingos Namila da Costa	
Riscos, vulnerabilidade e a dinâmica da paisagem nas cidades rurais em expansão.....	439
Sheila Silva da Costa Fernandes	
Giselle Ferreira Borges	
A nona arte na sala de aula: O ensino dos elementos narrativos por meio das histórias em quadrinhos.....	451
Tais Turaça Arantes	

Nataniel dos Santos Gomes

**A experiência como travessia: desconstruindo a
noção de prática na formação docente.....** 469

Waleska Rodrigues Costa

**A extensão universitária como uma práxis
decolonial: caminhos para a formação crítica e
antirracista no serviço social.....** 499

Andrea Silva

Jaqueline de Melo Barros

Notas biográficas..... 519

PREFÁCIO

A educação é um processo que deve ser pensado pelo viés da continuidade, isto é, como uma rede de interconexões que se iniciaram na Educação Básica e que encontram o seu amadurecimento no Ensino Superior. Mas, por ser um processo, esse não se conclui, mesmo no decorrer de toda uma vida. A educação é a própria expressão da vida que, enquanto uma experiência relacional, demarca a incapacidade de criarmos, seja na perspectiva intelectual, seja na material, qualquer tipo de conhecimento de forma isolada.

A educação, nesse sentido, nos recorda que a sua plena realização requer coragem para enfrentar as muitas intempéries que assolam os profissionais que à praticam e desenvolvem, com o intuito de assegurar que a sociedade possa se tornar um lugar melhor. Nesse sentido, Paulo Freire (2011) reitera a necessidade de sermos firmes, para que os sujeitos que dependem de nossa prática docente nos identifiquem como um exemplo, cuja sabedoria expressa a nossa autoridade, fruto de nossos muitos anos de experiência escolar e acadêmica.

Sem sombra de dúvidas, é nesse contexto que Paulo Freire reitera que a completude do ser se dá pela relação que este mantém com o tempo, porém, sem valorizar em demasia uma única temporalidade. Só sabemos quem somos, devido a herança de nossos antepassados, sendo esse elo fundamental para pensarmos em nossas utopias. Assim, Freire (2011) nos ajuda a vincular o presente, o passado e o futuro, evidenciando que o tempo só existe porque o construímos e vivenciamos. Ainda assim, o autor reitera que o tempo expõe as relações de poder, havendo a necessidade de separarmos aquele dos ricos e aquele dos pobres.

A referência a Freire aponta para uma marca fundamental dessa obra, ou seja, ela é o produto da relação humana entre professores, pesquisadores e professores-pesquisadores que, atuando em áreas distintas conservam traços de identidade que favorecem a atuação conjunta. O referido traço se manifesta na

própria ação docente, esse saber-fazer que exige dedicação e envolvimento prático, algo que nos leva a um ciclo de presentes contínuos, os quais reforçam que a docência e a pesquisa acadêmica necessitam da dedicação, da presença e da esperança constantes. É essa habilidade que desenvolvemos no chão da escola, somada às escolhas da vida – a qual expõe traços de nossa herança cultural e nos leva a projetar um futuro melhor – e que se mesclam com a nossa produção/exposição de conhecimento científico e acadêmico, comprovando a nossa competência e resiliência, mesmo em um mundo onde o capitalismo financeiro e informacional queira solapar o nosso papel na sociedade.

Portanto, ousar dizer que somente a coragem não seria o suficiente para fazermos o que fazemos, tendo o presente como ação, o passado como referência e o futuro como expectativa. Contudo, eu deixo claro que essa expectativa se baseia no reconhecimento de que os nossos esforços promovem muitos resultados positivos, os quais serão a nossa maior contribuição para o mundo que vem se construindo, através da educação.

Tais comentários ajudam o leitor a entender que essa coletânea é um referencial pedagógico, uma vez que os seus autores manifestaram conhecimento, coragem e compromisso com os seus temas, métodos e referenciais teóricos para que o resultado de suas pesquisas estivesse à disposição de outros. Essa é outra característica inerente ao ofício docente e do pesquisador, pois, o relato de sua experiência pedagógica auxilia outros a entenderem que a educação não é algo que qualquer pessoa desenvolva: ela requer amorosidade e o compromisso de dizer a verdade, ou melhor, aquilo em que acreditamos, como profissionais e cidadãos.

Longe de afirmar que a pesquisa se dá por meio de um “achismo”, é inevitável que acreditemos no que realizamos na academia e nas escolas, caso contrário não haveria justificativa de continuarmos nessa saga, que tende a ser extenuante por inúmeros fatores. E mesmo com esse cenário, por vezes, desfavorável, temos em mãos artigos incríveis (e me permito o juízo de valor, por ter acessado o conteúdo), onde os autores versam sobre

temáticas diversas, todas pensadas para criar alternativas de interpretação, de métodos de ensino e de percepção de mundo, afinal, todos os temas que foram articulados nesse material, criam meios alternativos de se pensar, tanto o mundo antigo, quanto a atualidade, tendo nos espaços de ensino – formais e informais – lugares capazes de transformar a realidade social.

A pluralidade de temáticas mobilizadas ratifica a relevância do conhecimento histórico para a contemporaneidade, da educação para o aperfeiçoamento de nossos cidadãos (como já citado) e da patrimonialização para a construção de identidades. Aqui os autores propõem, e comprovam através de seu referencial teórico, metodológico e bibliográfico, que todo conhecimento está calcado no agora, mesmo aqueles que remontam comunidades da Antiguidade. Curiosamente, retomo a primeira de minhas colocações nesse prefácio, isto é, o presente. Pensar a educação considerando o que fizemos e o que podemos fazer, ignora completamente as demandas que precisamos lidar hoje.

Sendo assim, a história antiga e a arqueologia são mobilizadas em conformidade às humanidades digitais, destacando que existem meios atrativos e envolventes de nos aproximarmos de culturas distintas e distantes, e que conservamos traços e práticas sociais que remontam essa tradição. Embora saibamos que a tradição é construída, de acordo com inúmeros interesses (Hobsbawm, 1983), esse conceito nos serve de paradigma para entendermos os usos que fazemos de tempos pretéritos – na sua maioria para legitimar as escolhas da atualidade. Os autores que seguiram nessa linha de abordagem, a saber, os estudos do mundo antigo, se preocuparam em tornar esta temporalidade uma vivência dos estudantes atuais, mobilizando a arqueologia com a cultura digital, ou discutindo a relação que os homens de outrora criavam entre a formação pessoal, o sagrado e a política. Mesmo que pareça algo pouco comum nos dias de hoje, todas essas temáticas e perspectivas trazem à tona discussões e debates que temos tido no Brasil, em 2026. Algo que se mostra ainda mais intenso, quando pensamos que este é um ano eleitoral e que novas “tradições” são pensadas para justificar as ações de

candidatos e partidos políticos que, em muitas ocasiões, também empregam o sagrado como pretexto para as suas atitudes e proposições sociais. Esses autores e as suas fontes explicitam que a tradição antiga foi mobilizada como instrumento da política contemporânea, mas, só conseguimos ter essa percepção quando vivenciamos a sociedade como estudantes críticos e conscientes, bem como cidadãos ativos.

Quando passamos para os autores que discutiram a educação enquanto tema, a coletânea nos brinda com sutilezas agradáveis que reforçam a autoridade do professor, como responsável pela condução dos discentes em sala de aula, e demarca a importância da autonomia e do envolvimento de todos os agentes que constroem a educação. Para tanto, o lugar dos alunos nunca é ignorado, posto que devem aprender a ler o seu meio social e a pensar alternativas para os problemas que o circundam. Essa não é uma tarefa simples e, quando pensamos especificamente o ensino de alguma área, outras demandas e nuances emergem de nosso ofício. Não sem motivos, o ensino de história é tomado como um desafio, visto que é uma área que converge a pedagogia e o conhecimento histórico para realizar a cidadania.

Essa noção é evidente quando consideramos a BNCC (Brasil, 2018) e a sua ênfase quanto ao papel das Ciências Humanas, a saber, contribuir para o aperfeiçoamento das pessoas em comunidade. Novamente, a coragem é uma ferramenta relevante nesse processo, uma vez que contribuir não é definir, mas, participar de uma trajetória que requer análise, escuta e escolhas. Ser cidadão é algo que exige conhecimento e, nesse caso, as Ciências Humanas devem estar comprometidas com a realização desse sujeito que, por viver em uma comunidade politicamente organizada, deve saber dos seus deveres e direitos, além da responsabilidade de sua atuação coletiva.

Por sua vez, quando tratamos da patrimonialização temos informações de como a carência de uma educação museal e patrimonial criam ausências irreversíveis na vida de nossos estudantes. Ainda é comum que os principais museus e casas de

cultura se encontrem em lugares distantes da maior parte da população, fazendo com que os segmentos sociais menos favorecidos ou as pessoas que não residem nos grandes centros urbanos se vejam privadas de exposições e evidências materiais de sua cultura. Com isso, ao ler sobre experiências pedagógicas que levaram os estudantes a vivenciarem as culturas material e imaterial, mesmo que pela internet, temos mais uma comprovação de que a prática docente e a pesquisa são exemplos claros de esforços pessoais e coletivos de valor incomensurável – ainda que a maioria dos integrantes do setor patronal queira “precificar” essa atuação.

Ter professores que trafegam por horas, ao longo de quilômetros, para assegurar que as escolas do interior tenham acesso aos estudos arqueológicos e aprendam a lidar com a cultura material como parte de sua identidade é algo digno de muito reconhecimento. Embora tenhamos o exemplo de autores que se utilizaram de acervos museológicos online, isso não minimiza os esforços para a realização desse trabalho, pois, não devemos ignorar que são poucas as pessoas aptas a relacionarem com maestria a tecnologia digital com vestígios humanos que parecem ser o seu oposto tecnológico. Mais uma vez, as temporalidades se mesclam sem perder de vista que o nosso trabalho ocorre na contemporaneidade.

Me surpreende observar que todas as colocações aqui realizadas até agora parece concatenar tudo o que foi dito anteriormente. Isso porque a complexidade e a beleza desse trabalho tornam o ato de prefaciá-lo uma tarefa honrosa e, diametralmente, trabalhosa. Com textos de uma qualidade ímpar e que seguem a rigorosidade acadêmica esperada de trabalhos de ponta, temos que considerar as palavras e as suas minúcias para fazermos jus aquilo que foi produzido e que ali se encontra. Sendo assim, acredito ter me alongado, porém, certo de que consegui tangenciar o quão corajoso foi a realização dessa empreitada acadêmica e editorial. Parabenizo os autores, visto que a firmeza de suas colocações e a importância do trabalho coletivo, em prol da melhoria da educação, foram devidamente realizados.

Rodrigo de Moura Santos
Secretário de Educação do Município de Maricá
Doutor em Educação (UERJ/FFP)

Referências bibliográficas

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOBSBAWN, E. Introduction: Inventing Traditions. In: HOBSBAWN, E.; RANGER, T. (Ed.). **The Invention of Tradition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

APRESENTAÇÃO: O ENCONTRO TRANSATLÂNTICO E A PRODUÇÃO DO SABER ACADÊMICO E ESCOLAR

A pesquisa acadêmica é um gesto de coragem. Isso porque, o investigador se responsabiliza em ler, pensar, problematizar, discutir e apresentar um resultado, cuja certeza é de que ele nunca estará completo. Efetivamente, a possibilidade de concluirmos uma pesquisa acabaria por extinguir a razão de ser de um pesquisador. No entanto, quando pensamos a atuação universitária, é fundamental que o resultado desenvolvido durante o desenvolvimento de uma investigação seja devidamente publicizado por meio do ensino e da extensão universitária.

É justamente nesse ponto que identificamos a publicação dessa coletânea, intitulada **Encontros Transatlânticos II: Recepção, educação e patrimonialização**, visto que a sua motivação reside no interesse de diversos pesquisadores em apresentar as suas ideias, com o intuito de serem observados, questionados e desafiados. Contudo, isso só é possível quando entendemos que a ciência ocorre em conjunto, mesmo quando somos levados a passar horas e horas lendo e escrevendo sozinhos, é no diálogo e na relação interpessoal que as ideias amadurecem.

A ideia deste trabalho converge com o evento internacional organizado em parceria pela Universidade de Vassouras, a Universidad de Sevilla, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal do Rio de Janeiro que, em novembro de 2024, entre os dias 25 e 29, realizaram o **II Encontros Transatlânticos – Recepção, Educação e Patrimonialização**, sendo este o resultado de um acordo de cooperação entre a Universidade de Vassouras com a Universidad de Sevilla e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tendo como os seus organizadores o Prof. Dr. Luis Filipe Bantim de Assumpção (Univassouras), o Prof. Dr. César Fornis (Universidad

de Sevilla), o Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos (UFMS) e a Prof.^a Dr.^a Fabiana Amaral (UFRJ).

Desse período até agora, muitas coisas aconteceram e nem todos os palestrantes conseguiram, quiseram ou puderam enviar os textos de suas palestras, levando-nos a ampliar a participação de autores interessados na obra e que tivessem trabalhos que versassem sobre os eixos temáticos do evento. Do mesmo modo, podemos dizer que os **Encontros Transatlânticos** pressupõem parceria institucional e amizade pessoal, sem as quais não seríamos capazes de realizar um trabalho com tanta relevância e contundência acadêmica. Portanto, a ideia é reforçar laços que tornem o processo de ensino e pesquisa satisfatórios aos envolvidos, e tenham na extensão uma celebração ao conhecimento de qualidade, preocupado com a sociedade, mesmo diante de um momento que somos inundados por desinformação.

Dito isso, temos um total de dezenove artigos que versam sobre educação, ensino, antiguidade clássica, recepção, arqueologia, teoria da história, educação ambiental e geografia, em perspectivas que visam fomentar a qualidade dos debates científicos, em suas respectivas áreas, mas, sem perder de vista que este resultado foi um esforço conjunto, entre pessoas e instituições. Por uma questão didática, os textos foram dispostos em ordem alfabética, a partir do primeiro nome dos autores – mesmo em artigos conjuntos. O primeiro texto, intitulado “Racismo ambiental e vulnerabilidades em maricá: perspectivas afro-brasileiras e decoloniais na formação cidadã universitária”, da autoria de Adriano Pereira Basilo de Oliveira, Diego Augusto Rivas dos Santos e Ronaldo Luiz Cardim, mobiliza um arcabouço teórico de relevância para discutir como os impactos ambientais atuam de forma diversa sobre a população periférica, preta e pobre, tomando como referência um estudo sobre o município de Maricá. A ideia é discutir como o enfrentamento das desigualdades socioambientais pode favorecer uma educação crítica e antirracista.

Em seguida temos o artigo “Innovación docente e historia de las religiones: universidad y comunidad en diálogo. Estudio de

un caso práctico en la Universidad de Valladolid (España)” de Aida Fernández Prieto e Andrés Mánguez Tomás, no qual os autores se utilizam de metodologias ativas para melhorar o desempenho, e a compreensão, dos estudantes na disciplina de História das Religiões. Os autores afirmam que esse procedimento ampliou o engajamento dos discentes e ajudou a minimizar as perspectivas estereotipadas que estes apresentavam sobre certos rituais e sistemas religiosos, levando ao desenvolvimento da tolerância religiosa e do pensamento crítico dos envolvidos.

O texto de Bruno Augusto – “Debate necessário às construções metodológicas no campo da história, música e patrimônio” – está interessado em discutir e apresentar meios de realizarmos uma produção historiográfica que estabeleça uma relação entre história, música e patrimônio. Augusto enfatiza que um pesquisador interessado na música, enquanto objeto, precisa mobilizar tipologias documentais distintas, as quais exigem métodos flexíveis, capazes de lidar com a complexidade desse fenômeno cultural.

O trabalho de Carlos Eduardo da Costa Campos, Adriano Fagherazzi, Fernanda Eugénia Puga Magalhães e Pietra Ida Leone Sol, denominado “Do museu à sala de aula: moedas, cartilhas, patrimônio e mediação museal na educação básica com o projeto ‘Um Dia no Museu’”, nos fornece indícios práticos de como a pesquisa pode ser dialógica, inclusiva e culturalmente situada nas Ciências Humanas, com ênfase à arqueologia e à educação patrimonial. Ao apresentarem os resultados do projeto “Um Dia no Museu”, desenvolvido pelo ATRIVM/UFMS, temos exemplos de sucesso de como a aproximação dos estudantes com a cultura material e imaterial do Brasil é um meio de democratizarmos o saber, em todos os níveis de ensino.

No artigo “La *agogé* espartana: primera educación pública de la historia”, de César Fornis, sugere que a educação espartana, popularmente denominada *agogé*, fora o primeiro sistema formativo público da história. De fato, Fornis está interessado em demonstrar como uma comunidade e cultura se utilizam do processo de formação pedagógico para edificar os seus cidadãos e

leva-los a reproduzir os valores “ancestrais” do território. Ao autor não deixa de pontuar que existe certo anacronismo nas interpretações da Antiguidade acerca da agogé, mas, reitera que o papel fundamental dessa instituição políade era assegurar o controle social. Do mesmo modo, considerando que essa formação pedagógica vem sendo mobilizada pelo senso comum, em mais de uma ocasião, Fornis destaca que a agogé se transformou no decorrer do tempo, de modo que pudesse atender às mudanças que Esparta vivenciou em sua existência, ainda no mundo antigo.

Seguindo uma perspectiva semelhante a outro de nossos textos, Cristina de la Escosura Balbás em “El patrimonio de proximidad en el aula universitaria. Una experiencia de innovación docente desde el storytelling” apresenta os resultados de uma atividade pedagógica, que se utilizou do *storytelling* para levar os estudantes da graduação em arqueologia da Universidad Complutense de Madrid, na disciplina “História Antiga I: Egito e Oriente Próximo”, à conscientização patrimonial. Nesse sentido, a autora reforça que os discentes foram munidos de recursos teóricos para conseguirem identificar o que era realmente histórico acerca dos conteúdos trabalhados nos acervos egípcios disponíveis na Espanha, bem como nos acervos digitais de outros museus. A descrição do método utilizado na disciplina citada serve de referencial para atividades acadêmicas de outras áreas, o que endossa a razão de ser dessa publicação.

Por sua vez, Dhemy de Brito discute a centralidade da criança no processo educacional, no artigo “Participação infantil em processos educativos: reflexões a partir da sociologia da educação e da infância”. Por meio de um referencial teórico contundente, Brito enfatiza que a infância é socialmente construída e historicamente situada, onde as relações de poder acabam atravessando esse processo de construção pedagógica do sujeito. A sua principal perspectiva é a de uma “educação com crianças”, cujo perfil de tomada de decisões é horizontal e reconhece o agenciamento dos jovens, afinal, estes são sujeitos sociais competentes e precisam ser ensinados a tomar decisões –

embora ainda seja predominante um modelo educacional centrado na vontade e nas escolhas dos adultos.

Edson Silva de Lima, no trabalho “A tensão entre práxis e prática: Uma análise da relação com a consciência histórica”, está interessado em pensar os conceitos de práxis e prática no fazer historiográfico. Lima afirma que estes vocábulos são tomados como sinônimos por Jörn Rüsen, historiador alemão que serviu de referência para pensar a noção de consciência histórica nesse artigo. Segundo Edson de Lima, essas noções acabam sendo problematizadas quando se pensa o passado prático, pelo viés de Hayden White, afinal, entender a aprendizagem histórica em conformidade à razão de ser desta área de conhecimento e disciplina é um esforço que poucos os profissionais da educação querem fazer.

O artigo de Elena Duce Pastor, intitulado “Story-telling y Twitter para alumnado de Máster en Historia Antigua: Una propuesta de innovación docente”, se mostra envolvido na proposição de métodos de ensino de História Antiga, capazes de integrar o processo de estudo, pesquisa e aprendizado com a produção de conhecimento por meio de redes sociais. A autora se utiliza do *storytelling* como ferramenta para difundir os saberes sobre o mundo antigo, por meio da plataforma X, o antigo Twitter. Em seus escritos vemos que o projeto estabelece que os estudantes do mestrado em história Antiga precisam desenvolver informações e interagir com pessoas em um perfil de rede social aberto, o que tende a fazer muito sentido para as pessoas na contemporaneidade.

Já o trabalho de Fernanda Magalhães – “Um olhar para o passado: *Bracara Augusta* a cidade romana que se revela através de suas casas” – fornece uma abordagem relevante para pensarmos a vida em comunidade no mundo antigo. Isso porque a autora se utiliza dos indícios materiais dos espaços domésticos de *Bracara Augusta* para abordar a organização doméstica na Península Ibérica romana. O texto e a análise são relevantes para superarmos os dados documentais oriundos dos vestígios textuais, permitindo-

nos entender a dinâmica de vida da Antiga Ibéria, bem como a forma que a cultura romana foi adaptada em um nível local.

No texto “Ubi et quando: Una nueva actividad didáctica para las asignaturas de Historia Antigua”, de Francisco Cidoncha-Redondo e Raúl Sánchez-Casado, temos mais um experimento acadêmico interessado com o processo de estudo, ensino e produção do conhecimento para a História Antiga. Entretanto, os autores apontam que a metodologia apresentada e descrita no trabalho serve para as Humanidades, como um todo, visto que a proposta é mobilizar as metodologias ativas para engajar os estudantes em um aprendizado cooperativo, através de fontes visuais. Nesse sentido, os autores se utilizaram de um jogo de cartas criado, exclusivamente, para o ensino de História Antiga, cujo resultado mostrou que os estudantes estiveram interessados e envolvidos com as aulas.

Em uma análise voltada à História Antiga, Javier Jara discute como a pólis de Esparta se utilizou dos oráculos de Delfos, identificado com a vontade de Apolo, para legitimar o seu poder político, seja entre os membros da sua aristocracia, seja com outras comunidades gregas, na transição do período Clássico ao Arcaico. Jara comenta que, no final do VI a.C., o rei Cleômenes I se utilizou da interpretação oracular para alcançar os seus objetivos políticos. No entanto, o autor reforça que o resultado da batalha de Sepeia, ainda que tenham sido impactados pelo âmbito religioso, foi fundamental para a transformação da comunidade de Argos. A intimidade dos usos políticos do sagrado faz com que esse texto apresente elementos que se aproximam da contemporaneidade mundial, reiterando a importância da História Antiga na formação de nossos estudantes, em todos os níveis de formação.

Jesús Fernández Muñoz, por sua vez, discute os fundamentos filosóficos do aprendizado, a partir da maiêutica socrática, no texto “Entre mayéutica socrática y retórica sofista: dos propuestas filosóficas de aprendizaje enfrentadas”. O autor discute premissas fundamentais da filosofia, a partir da Antiguidade Clássica, destacando que o pensamento socrático conserva certa atualidade, quando pensamos a educação na

contemporaneidade. Desse modo, Fernández Muñoz aponta que a busca pela “verdade”, no interior da maiêutica, está associada à construção de um conhecimento profundo, o qual ocorre pela descoberta dos sujeitos, tornando a problematização dialética um mecanismo essencial para aprimorarmos o nosso fazer pedagógico, mesmo nos dias de hoje.

Em seguida, José Gabriel Andrade demonstra que a patrimonialização é um processo de mediação cultural e simbólica, capaz de promover a democratização do conhecimento e uma cidadania cultural, a partir da Universidade. Em seu artigo “Rede Casa do Conhecimento como interface entre educação e patrimonialização cultural”, Andrade se utiliza da Rede Casas do Conhecimento – criada pela Universidade do Minho, em parceria com os municípios – para assegurar que a extensão universitária fosse devidamente contemplada pela instituição. Com isso, esse projeto permite que o modelo tradicional de universidade seja superado, tornando-a um agente social, cultural e territorial que leva os estudantes e pessoas da comunidade a pensarem o patrimônio como socialmente construído. Essa relação de proximidade favorece a preservação do patrimônio e a formação de identidades dos envolvidos com os indícios de outrora.

Já o texto de Luis Filipe Bantim de Assumpção, intitulado “A representação de Esparta no *mangá* Record of Ragnarok – Um estudo sobre a recepção da Antiguidade Clássica”, temos uma discussão acerca da recepção da cultura de Esparta, por meio de um *mangá*. O posicionamento do autor aponta que houve uma *refiguração* das características desta pólis, visando corresponder aos interesses da indústria quadrinística. Contudo, Record of Ragnarok teria seguido uma cadeia de recepções, cuja tendência representou os guerreiros espartanos como estritamente belicosos e interessados, unicamente, com a guerra – abordagem que Assumpção historiciza e problematiza no decorrer de seu escrito. Nesse sentido, a recepção se mostra uma alternativa interessante para aguçarmos o interesse dos jovens com a Antiguidade, ainda que as imagens provenientes da recepção estejam diretamente associadas às demandas do mercado midiático.

O trabalho de Alfredo Luiz Pessanha Manhães, Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos, Savik Nogueira José, Marina Barroso Goulart e Moisés Domingos Namila da Costa – “À luz da interdisciplinaridade sobre as enchentes no Brasil: Impactos no município de Macaé-RJ”- nos fornece os resultados de uma pesquisa que demonstra a importância de entendermos como a ação antrópica impacta no meio ambiente. Dessa forma, ainda que o enfoque do trabalho esteja imerso na educação ambiental, a presença de considerações oriundas da história, da geografia, da pedagogia e do direito, demarca que nos cabe repensar as nuances entre as áreas do conhecimento se quisermos alcançar resultados efetivos na preservação do meio ambiente.

No artigo “Riscos, vulnerabilidade e a dinâmica da paisagem nas cidades rurais em expansão”, Sheila Silva da Costa Fernandes e Giselle Ferreira Borges discutem como a urbanização desordenada, somada à expansão rural, impactam sobremaneira as áreas de preservação ambiental. O estudo foi realizado no município de Cachoeiras de Macacu (RJ), onde a fragmentação da vegetação nativa, causada pelo aumento da agropecuária, estão gerando comprometimento hídrico, erosão do solo e elevando os riscos de deslizamento. A temática, como um todo, embora esteja situada em um local específico, recupera a necessidade de pensarmos o nosso lugar no mundo, bem como da necessidade de uma educação ambiental de larga escala para assegurarmos a sobrevivência de nosso meio e sociedade.

No trabalho “A nona arte na sala de aula: o ensino dos elementos narrativos por meio das histórias em quadrinhos”, Tais Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gomes discorrem sobre o potencial das histórias em quadrinhos no desenvolvimento linguístico e estético de estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais. Os autores apontam que as histórias em quadrinhos se constituem em um gênero discursivo complexo, ao promover a integração entre linguagem verbal e a imagética. Assim, com o uso de histórias em quadrinhos em turmas do sexto ano do ensino fundamental, Arantes e Gomes reiteram que a nona arte é uma

expressão artística capaz de aprimorar a sensibilidade, a percepção visual e o pensamento crítico dos jovens discentes.

Por fim, temos o texto de Waleska Rodrigues Costa, intitulado “A experiência como travessia: desconstruindo a noção de prática na formação docente”, no qual a autora desconstrói o conceito de experiência, tal como verificamos em documentos normativos, a exemplo da BNC-FC. Para Costa, a experiência é marcada pela imprevisibilidade, o que não nega a autoria e a autonomia de quem a realiza. Entretanto, a autora afirma que a sua intenção é tensionar a maneira como essa percepção vem sendo discutida, problematizando percepções que foram cristalizadas nas salas de aula, no decorrer do tempo.

Diante do exposto, nos cabe endossar a premissa que apresentamos anteriormente, a saber, de que o conhecimento de qualidade precisa da interação de pessoas que estejam dispostas a expor os seus pensamentos e percepções, para que juntas possamos aperfeiçoar o nosso fazer acadêmico e pedagógico. Aproveitamos para agradecer aos pesquisadores que estiveram conosco no início dessa jornada, mas, que impelidos pelas demandas pessoais, tiveram que se ausentar desse trabalho. Sendo assim, esperamos que as pessoas interessadas possam se apropriar desses conhecimentos, para que venhamos a desenvolver o nosso saber-fazer pedagógico.

Com votos de uma ótima leitura,

Luis Filipe Bantim de Assumpção
César Fornis
Carlos Eduardo da Costa Campos
(Organizadores).

RACISMO AMBIENTAL E VULNERABILIDADES EM MARICÁ: PERSPECTIVAS AFRO-BRASILEIRAS E DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO CIDADÃ UNIVERSITÁRIA

Adriano Pereira Basilo de Oliveira
Diego Augusto Rivas dos Santos
Ronaldo Luiz Cardim

Introdução

O racismo ambiental, conceito cunhado nos Estados Unidos por Robert Bullard (1990), evidencia como os impactos ambientais não se distribuem de forma equitativa, mas recaem de modo sistemático sobre comunidades pobres e racializadas. Essa realidade não se restringe ao contexto norte-americano: no Brasil, diversos autores como Henri Acselrad (2009) e Selene Herculano (2008) demonstram que os grupos sociais mais vulneráveis são os que mais sofrem com os riscos e danos ambientais, fruto de desigualdades históricas estruturadas pelo racismo.

A análise dessa problemática torna-se ainda mais pertinente quando articulada aos estudos afro-brasileiros, que apontam para a permanência de uma lógica excludente na sociedade brasileira. Para Sueli Carneiro (2011, p. 15), “o racismo não é um fenômeno episódico, mas um sistema que organiza as estruturas sociais e políticas”, o que explica a marginalização histórica da população negra em áreas periféricas e de maior vulnerabilidade. Lélia Gonzalez (2020), ao refletir sobre a *amefricanidade*, reforça a importância de compreender a intersecção entre raça, gênero e classe para interpretar a realidade latino-americana. Já Kabengele Munanga (1999) destaca que a territorialização da exclusão e a precariedade habitacional da população negra no Brasil são efeitos diretos de um racismo estrutural e persistente.

No campo da filosofia política, Achille Mbembe (2018) contribui com a noção de necropolítica, ao demonstrar como determinadas populações são expostas à morte ou à precarização extrema da vida. Essa lógica dialoga com o que se observa no contexto das mudanças climáticas: a população negra, pobre e periférica, em cidades como Maricá, é a que mais sofre com enchentes, deslizamentos, ausência de saneamento e expansão urbana desordenada. Em perspectiva crítica, Ailton Krenak (2019, p. 32) afirma que “a humanidade precisa adiar o fim do mundo, mas para isso deve romper com a lógica destrutiva que devasta territórios e povos”, apontando para a urgência de novas formas de relação entre sociedade e natureza.

Este artigo toma como recorte analítico o município de Maricá, localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, que vivencia, de um lado, um processo de crescimento econômico impulsionado por royalties do petróleo e, de outro, a intensificação das desigualdades socioambientais. Dados estatísticos do IBGE e de relatórios municipais indicam que, ao lado de avanços em políticas sociais, persistem bolsões de pobreza, ocupações precárias e uma população exposta a riscos climáticos crescentes.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho ancora-se na experiência pedagógica da disciplina *Cidadania, Sociodiversidade e Compromisso Social*, componente do núcleo comum institucional ofertado a todos os cursos de graduação da Universidade de Vassouras – Campus Universitário de Maricá e da Faculdade de Ciências Médicas. No semestre letivo de 2025.1 (março a julho), a disciplina foi aplicada a estudantes do primeiro período e estruturada a partir de eixos transversais: sustentabilidade, meio ambiente, diversidade cultural e relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, configura-se como espaço de formação cidadã voltado à problematização crítica de desigualdades sociais e ambientais. Como afirma Valéria Bastos (2001, p. 48), a educação cidadã “deve articular os saberes acadêmicos às experiências concretas da vida social, promovendo uma formação ética, política e cultural”.

Assim, o artigo está estruturado em quatro partes: inicialmente, apresenta-se uma revisão teórica sobre estudos afro-brasileiros e decolonialidade, com destaque para autores como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Kabengele Munanga, Achille Mbembe e Ailton Krenak. Em seguida, discute-se o conceito de racismo ambiental e sua aplicação no contexto brasileiro, dialogando com Bullard, Acselrad e Herculano. O terceiro eixo analisa a realidade socioambiental de Maricá, a partir de dados estatísticos e relatórios locais, destacando os grupos mais vulneráveis. Por fim, desenvolve-se uma reflexão sobre a formação cidadã universitária, tomando a disciplina *Cidadania, Sociodiversidade e Compromisso Social* como prática pedagógica transversal e inovadora no ensino superior.

O objetivo central é compreender como o racismo ambiental impacta a população negra e periférica de Maricá e, ao mesmo tempo, como a prática pedagógica universitária pode contribuir para a consolidação de uma consciência crítica, antirracista e socioambientalmente engajada.

Estudos afro-brasileiros e decolonialidade

Os estudos afro-brasileiros têm desempenhado papel fundamental na denúncia das desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira e na valorização das identidades e culturas negras. Para Sueli Carneiro (2011), o racismo deve ser entendido como um sistema de organização social que transcende práticas individuais:

O racismo não se constitui apenas como uma prática de preconceito individual, mas como um sistema estrutural que organiza hierarquicamente a sociedade, distribuindo privilégios e desvantagens e estabelecendo padrões de exclusão que se reproduzem de forma contínua (Carneiro, 2011, p. 15).

Nesse sentido, pensar o racismo ambiental implica compreender que ele não é um fenômeno isolado, mas uma

extensão desse sistema estrutural, que posiciona a população negra em contextos de maior vulnerabilidade e risco.

A contribuição de Lélia Gonzalez amplia essa reflexão ao propor a categoria de *amefricanidade*, um conceito que evidencia a centralidade das matrizes africanas e indígenas na constituição da identidade latino-americana. Para Gonzalez (2020, p. 54):

A amefricanidade revela-se como uma identidade política e cultural que rompe com a lógica eurocêntrica e denuncia a invisibilização histórica das populações negras e indígenas na formação social do continente, afirmando sua contribuição decisiva para a cultura, a política e a resistência na América Latina.

Esse deslocamento epistemológico mostra-se essencial para compreender o racismo ambiental como parte de um processo histórico mais amplo de colonialidade do poder. Kabengele Munanga (1999) também se insere nesse debate ao destacar que a exclusão racial no Brasil é resultado de um processo sistemático de marginalização:

A marginalização da população negra não decorre apenas de preconceitos individuais, mas de um verdadeiro processo de engenharia social que, ao longo da história, confinou os negros a territórios periféricos, carentes de infraestrutura e marcados pela precariedade, naturalizando a desigualdade como destino (Munanga, 1999, p. 42).

Essa “engenharia social de exclusão”, como denomina o autor, conecta-se diretamente à distribuição desigual dos riscos ambientais e climáticos.

A dimensão filosófica proposta por Achille Mbembe contribui para compreender esse cenário. Ao formular o conceito de necropolítica, o autor afirma:

O poder moderno se exerce, em última instância, por meio da capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Essa soberania se materializa em práticas sociais, políticas e econômicas que expõem determinadas populações à morte lenta, à precarização e ao abandono (Mbembe, 2018, p. 25).

Quando transposta para o campo socioambiental, essa reflexão mostra que a necropolítica se manifesta no Brasil através da exposição sistemática das populações negras e periféricas a catástrofes climáticas, enchentes, deslizamentos e à ausência de políticas de proteção ambiental.

Ailton Krenak, por sua vez, traz uma contribuição original ao propor a necessidade de uma revisão radical da relação entre humanidade e natureza. Em suas palavras:

Não há futuro possível se não reconhecermos a diversidade dos mundos que coexistem no planeta. Enquanto acreditarmos que existe uma única humanidade, dotada de um único modelo de desenvolvimento e de uma relação predatória com a terra, estaremos acelerando o fim do mundo (Krenak, 2019, p. 37).

Sua crítica amplia o horizonte analítico ao associar as lutas ambientais à valorização da diversidade cultural e epistêmica, situando os saberes indígenas e afro-brasileiros como centrais para a construção de alternativas à crise socioambiental.

Assim, os estudos afro-brasileiros e decoloniais oferecem um conjunto robusto de referenciais teóricos que permitem compreender o racismo ambiental como dimensão do racismo estrutural. Ao evidenciar a articulação entre raça, classe, território e meio ambiente, tais autores fornecem instrumentos críticos

indispensáveis para este trabalho, ao mesmo tempo em que orientam a prática pedagógica de formação cidadã.

Racismo ambiental: conceitos e debates no Brasil

O termo *racismo ambiental* surgiu no contexto norte-americano na década de 1980, quando Robert Bullard analisou a localização de depósitos tóxicos e indústrias poluentes em comunidades negras do sul dos Estados Unidos. Em sua obra pioneira, ele demonstra que a desigualdade ambiental não é acidental, mas resultado de escolhas políticas e econômicas:

O racismo ambiental ocorre quando comunidades de cor e populações pobres são sistematicamente forçadas a viver em áreas próximas a depósitos de resíduos perigosos, aterros e fontes de poluição. Isso não acontece por acaso, mas reflete práticas institucionais que perpetuam a desigualdade racial e econômica (Bullard, 1990, p. 17).

Essa concepção inicial abriu espaço para o desenvolvimento de uma agenda internacional de justiça ambiental, que posteriormente foi incorporada e ressignificada em países como o Brasil, onde as desigualdades raciais e sociais são profundas.

No cenário brasileiro, o conceito foi difundido por Henri Acselrad, que apontou como a degradação ambiental e a ausência de políticas de proteção atingem mais intensamente grupos vulneráveis. Segundo o autor:

Racismo ambiental é a forma como sociedades estruturalmente desiguais fazem recair sobre os grupos sociais discriminados os maiores riscos ambientais. A desigualdade se expressa no direito de respirar um ar limpo, de ter acesso à água potável e a viver em territórios livres de poluição, bens que

são negados às populações pobres e negras (Acsehrad, 2009, p. 23).

Essa definição amplia a compreensão do fenômeno ao conectá-lo diretamente às condições de cidadania. O acesso a um ambiente saudável é, portanto, um direito que, ao ser negado, reforça a exclusão e o racismo estrutural.

Selene Herculano (2008), uma das principais referências brasileiras no campo da justiça ambiental, ressalta que não se trata apenas de um problema técnico ou ecológico, mas de uma questão de direitos humanos e sociais:

O que está em jogo na questão da justiça ambiental não é apenas a proteção da natureza em abstrato, mas o direito concreto de populações inteiras à saúde, à dignidade e à vida. Negar esses direitos, ao impor a determinados grupos o ônus da degradação, é perpetuar um processo de injustiça que está no cerne do racismo ambiental (Herculano, 2008, p. 41).

Essas contribuições revelam que o racismo ambiental deve ser compreendido como um fenômeno político e estrutural, que conecta desigualdades históricas à distribuição desigual dos riscos e danos ambientais. No Brasil, esse fenômeno se manifesta em diversas dimensões: da ausência de saneamento básico em comunidades periféricas, à localização de aterros sanitários próximos a bairros pobres, até a maior exposição de populações negras e indígenas a enchentes, deslizamentos e mudanças climáticas.

Dessa forma, o racismo ambiental não é apenas um conceito analítico, mas um instrumento crítico que denuncia como a lógica do desenvolvimento e da urbanização reproduz desigualdades estruturais. Ele permite compreender por que, em cidades como Maricá, as populações negras e periféricas se tornam

as mais afetadas pelas vulnerabilidades socioambientais, tema que será explorado na seção seguinte.

O caso de Maricá: vulnerabilidades locais

O município de Maricá, localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, apresenta um quadro singular de desenvolvimento econômico e social. Por um lado, conta com recursos expressivos provenientes dos royalties do petróleo, que permitiram avanços em políticas públicas e programas sociais. Por outro, ainda convive com bolsões de pobreza, desigualdade socioespacial e vulnerabilidade ambiental, sobretudo em áreas de ocupação irregular e comunidades periféricas.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), Maricá possui cerca de 200 mil habitantes, dos quais significativa parcela se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As comunidades periféricas concentram os maiores índices de precariedade habitacional e déficit de saneamento básico, fatores que se tornam determinantes na exposição a riscos ambientais.

Henri Acselrad (2009) já apontava que a localização desigual dos riscos não é fruto do acaso, mas consequência da forma como o espaço urbano é produzido:

A segregação espacial não decorre de escolhas individuais, mas de processos históricos e políticos que distribuem de maneira desigual os benefícios e os ônus da urbanização. Nessa lógica, os territórios ocupados por populações pobres e racializadas são aqueles que concentram os riscos ambientais e a ausência de políticas públicas (Acselrad, 2009, p. 46).

Essa realidade é visível em Maricá, onde parte da população vive em áreas de encosta, sujeitas a deslizamentos, ou em regiões alagadiças, altamente vulneráveis a enchentes. Além disso, a expansão urbana desordenada pressiona os ecossistemas

locais, como restingas e áreas de mangue, comprometendo tanto a biodiversidade quanto as condições de vida das comunidades.

Relatórios municipais de planejamento urbano destacam que, apesar do investimento em programas de transferência de renda e em políticas de transporte gratuito, ainda há uma distância considerável entre os indicadores socioeconômicos das áreas centrais e os das periferias. Essa discrepância reforça o que Selene Herculano (2008) chamou de “injustiça ambiental”, isto é, a distribuição desigual dos benefícios e dos danos ambientais:

A injustiça ambiental se materializa na vida cotidiana quando determinadas populações usufruem de melhores serviços públicos, infraestrutura e segurança ambiental, enquanto outras são relegadas a condições precárias, arcando com o custo do desenvolvimento e sendo privadas de direitos fundamentais (Herculano, 2008, p. 58).

O perfil racial da população maricaense também não pode ser ignorado. Segundo dados do Censo 2022, mais de 60% dos habitantes se autodeclararam negros (pretos e pardos). Essa informação é fundamental para a análise, pois confirma que as populações mais expostas aos riscos climáticos e socioambientais são, em sua maioria, negras e periféricas, reforçando a lógica do racismo ambiental.

Além disso, o avanço das mudanças climáticas tende a intensificar os impactos sobre essas comunidades. Como afirma Ailton Krenak (2019, p. 39):

As crises ambientais não são democráticas: elas atingem primeiro e mais profundamente os povos e comunidades que já vivem em condições de vulnerabilidade, revelando a face mais cruel de um modelo de sociedade que escolhe quem pode viver em segurança e quem será exposto à precariedade.

Assim, a análise do caso de Maricá revela um cenário complexo, em que o crescimento econômico não elimina as desigualdades históricas, mas as reproduz sob novas formas. A cidade expressa de maneira clara como o racismo ambiental se manifesta localmente: na exclusão socioespacial, na falta de infraestrutura básica e na maior exposição da população negra e pobre aos riscos climáticos.

Educação cidadã e prática pedagógica universitária

A educação cidadã no ensino superior constitui estratégia essencial para a formação de profissionais críticos, éticos e comprometidos com a transformação social. No caso da Universidade de Vassouras – Campus Universitário de Maricá e da Faculdade de Ciências Médicas, essa perspectiva foi materializada na criação da disciplina *Cidadania, Sociodiversidade e Compromisso Social*, ofertada como parte do núcleo comum a todos os cursos de graduação.

No semestre letivo de 2025.1, realizado entre março e julho, a disciplina foi aplicada às turmas de primeiro período, configurando-se como experiência pedagógica inovadora ao integrar sustentabilidade, meio ambiente, diversidade cultural e relações étnico-raciais em um espaço de ensino transversal. Estruturada em 16 unidades de aprendizagem, a disciplina contou com recursos digitais (livro base, vídeos, infográficos, quadros “saiba mais”, podcasts) e encontros síncronos, culminando no evento *Racismo Ambiental: Diálogos para a Justiça Social e Ecológica*, que articulou teoria e prática e evidenciou a potência formativa do componente

A avaliação aplicada ao final do semestre mostrou que, embora apenas cerca de 10% dos matriculados na disciplina tenham respondido ao questionário, a percepção geral dos discentes foi positiva. A disciplina foi considerada relevante tanto para aprofundar conhecimentos prévios quanto para introduzir novas temáticas, como justiça ambiental, equidade de gênero, racismo estrutural e diversidade sexual. Os resultados qualitativos

destacaram ainda a necessidade de maior integração com as áreas profissionais, uso de metodologias ativas, aprofundamento dos debates interdisciplinares e conexão com políticas públicas.

Esses dados reforçam a centralidade da disciplina como espaço de formação integral e democrática. Como observa Valéria Bastos (2020):

Formar para a cidadania no século XXI exige mais do que conteúdos: exige ética, coragem e compromisso com a democracia. A experiência aqui relatada demonstra que, quando há intencionalidade, planejamento e diálogo, é possível consolidar componentes curriculares potentes, que não apenas informam, mas formam (Bastos, 2020, p. XX).

A fala de Bastos corrobora o papel estratégico da disciplina, que ultrapassa a obrigação normativa e se consolida como prática pedagógica transformadora. Em sintonia, Paulo Freire (1996, p. 43) ressalta que: “A educação verdadeira é praxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo. Não há neutralidade na educação: ela é um ato político”.

Nesse sentido, a experiência metodológica de 2025.1 demonstrou como a universidade pode desempenhar papel ativo no enfrentamento das desigualdades, ao articular teoria e prática em torno de temas emergentes e urgentes, como o racismo ambiental. A aproximação entre estudantes, professores e a realidade socioambiental local consolidou a disciplina como espaço de sensibilização e engajamento social.

Assim, a disciplina de *Cidadania, Sociodiversidade e Compromisso Social* representa um exemplo de prática pedagógica de caráter transversal e transformador, que fortalece a formação cidadã e prepara futuros profissionais de distintas áreas para compreender e enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, em especial aqueles relacionados à justiça social, racial e ambiental.

Considerações finais

O presente artigo buscou demonstrar como o racismo ambiental, enquanto expressão contemporânea do racismo estrutural, atinge de forma desproporcional populações negras, pobres e periféricas, sobretudo em territórios marcados por desigualdades históricas e fragilidades urbanísticas, como é o caso de Maricá. A análise articulou referenciais afro-brasileiros e decoloniais, com destaque para Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Kabengele Munanga, Achille Mbembe e Ailton Krenak, que permitiram compreender o fenômeno em sua complexidade, revelando a intersecção entre raça, classe, território e meio ambiente.

Constatou-se que, apesar dos avanços econômicos recentes do município, persistem bolsões de pobreza e desigualdade que recaem principalmente sobre a população negra, que é maioria em Maricá. Essas populações são também as mais afetadas por enchentes, deslizamentos e pela ausência de infraestrutura urbana, confirmando o que Acseirad (2009) e Herculano (2008) denominaram de injustiça ambiental.

Do ponto de vista metodológico, o artigo fundamentou-se na experiência pedagógica da disciplina *Cidadania, Sociodiversidade e Compromisso Social*, ofertada como núcleo comum a todos os cursos da Universidade de Vassouras, Campus Maricá e da Faculdade de Ciências Médicas, no semestre letivo de 2025.1. Essa experiência demonstrou o potencial da prática educativa transversal para sensibilizar os estudantes sobre os temas do racismo ambiental, da diversidade cultural e da sustentabilidade, consolidando a formação cidadã como eixo estruturante da educação superior.

A análise permitiu concluir que a integração entre ensino, reflexão crítica e realidade local fortalece o compromisso da universidade com a justiça social e ambiental. Como afirmou Paulo Freire (1996, p. 68), a educação deve ser entendida como prática de liberdade, capaz de formar sujeitos críticos e transformadores. Nesse sentido, a disciplina em questão se

mostrou um espaço de construção de consciência cidadã, aproximando os estudantes das problemáticas sociais que afetam diretamente suas comunidades.

Por fim, destaca-se que o enfrentamento ao racismo ambiental exige não apenas políticas públicas específicas, mas também a consolidação de práticas educativas que formem cidadãos e profissionais conscientes de seu papel social. Ao conjugar os referenciais afro-brasileiros e decoloniais com a realidade socioambiental de Maricá e a prática pedagógica universitária, este artigo contribui para ampliar o debate acadêmico e reafirmar a importância de uma educação superior comprometida com a equidade racial, social e ambiental.

Referências

- ACSELRAD, H. **Racismo ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BASTOS, V. **Educação, cidadania e estudos afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BULLARD, R. **Dumping in Dixie: Race, Class, and Environmental Quality**. Boulder: Westview Press, 1990.
- CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HERCULANO, S. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: resultados preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

INNOVACIÓN DOCENTE E HISTORIA DE LAS RELIGIONES: UNIVERSIDAD Y COMUNIDAD EN DIÁLOGO. ESTUDIO DE UN CASO PRÁCTICO EN LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (ESPAÑA)^{1 2}

Aida Fernández Prieto
Andrés Mánguez Tomás

I-Introducción

En un contexto global marcado por la creciente diversidad cultural y religiosa, pero también, lamentablemente, por la persistencia de la intolerancia y de los conflictos motivados por la fe, el estudio histórico del fenómeno religioso ofrece una oportunidad única para promover el diálogo y la tolerancia dentro y fuera del aula.

El Proyecto de Innovación Docente (en adelante PID) “Diálogos interreligiosos: conectando Universidad y comunidad” surgió de la iniciativa de algunos docentes del Departamento de Historia Antigua y Medieval de la Universidad de Valladolid (España) que buscaban mejorar el funcionamiento de la asignatura *Historia de las Religiones* del Grado en Historia y fomentar el interés de los estudiantes por la comprensión histórica del hecho religioso mediante la implementación de metodologías docentes

¹ Este trabajo es resultado del Proyecto de Innovación Docente “Diálogos interreligiosos: conectando Universidad y comunidad” (Convocatoria 2024/25 de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid, España). Dicho proyecto contó con el apoyo económico e institucional del Centro de Enseñanza Online, Formación e Innovación Docente (VirtUVa), dependiente del Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid.

² Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España (FPU23/01351).

activas (Aprendizaje Servicio, Experiencial y Colaborativo) que favoreciesen un aprendizaje verdaderamente significativo a la par que contribuyesen al desarrollo de una sociedad más plural y justa. A este objetivo general se sumaron otros cuatro objetivos específicos, aunque estrechamente relacionados con el anterior: 1) promover entre los estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y de tolerancia religiosa; 2) fomentar el diálogo intergeneracional; 3) fomentar el diálogo interreligioso; y 4) fortalecer la conexión entre la Universidad y la comunidad. El proyecto trataba, así, de complementar las cuestiones trabajadas en el aula con experiencias “prácticas” dirigidas a conectar, por un lado, a estudiantes y miembros o representantes de comunidades religiosas y/o asociaciones locales para la inclusión y tolerancia religiosa y, por otro, a estudiantes y personas mayores de su entorno (adscritas a instituciones educativas o que promueven una vejez activa).

II- Marco contextual de aplicación del proyecto

Para comprender mejor esta iniciativa y su alcance, resulta fundamental situarla en el marco contextual en el que fue implementada, considerando tanto el entorno comunitario como el propiamente universitario.

A) La ciudad de Valladolid: demografía y diversidad religiosa

Valladolid, capital de la provincia del mismo nombre y una de las ocho provincias que constituyen la comunidad autónoma de Castilla y León, se erige a orillas del río Pisuerga, a algo menos de 200 km al noroeste de la capital estatal, en una ubicación estratégica en la Meseta Norte, lo que la convierte en un importante nudo de comunicación y transporte, especialmente entre el Norte y el Centro de la península ibérica.

Con una población que, para 2024, superaba los 300.000 habitantes, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2024), la ciudad de Valladolid presenta dinámicas demográficas complejas. Con un crecimiento poblacional sostenido en los últimos años, la localidad, al igual que otras ciudades y pueblos de

Castilla y León, enfrenta el envejecimiento de su población; un envejecimiento que no solo afecta a este municipio, sino también, y con más fuerza, a las áreas rurales de la provincia (Ayuntamiento de Valladolid 2025-2028). Al mismo tiempo, la capital vallisoletana se erige como un importante foco de atracción de población joven y joven adulta, procedente, en su mayoría, de otras áreas de la provincia y de la comunidad autónoma (Ayuntamiento de Valladolid, 2025-2028, p.20) y, en menor medida, de otras regiones de la península, así como de diversos países de América Latina, norte de África, este de Europa y Asia³.

El paulatino establecimiento de población extranjera en la ciudad, aunque limitado en comparación con otras grandes urbes del territorio nacional, ha tenido, sin duda, un impacto notable en las dinámicas sociales y culturales de la ciudad en la última década; impacto perceptible, especialmente, en términos culturales y religiosos. Así, aunque la Valladolid contemporánea destaca por su fuerte tradición católica, de la que es exponente, por ejemplo, su Semana Santa, declarada de Interés Turístico Internacional, en la actualidad, la ciudad asiste a un proceso de creciente pluralismo religioso. Si bien es cierto que la católica sigue siendo la religión predominante, otras confesiones y/o ramas del cristianismo, aunque minoritarias, también gozan de gran popularidad. Así, cabe destacar la multiplicación de iglesias evangélicas y pentecostales, cuya presencia se vincula históricamente con la existencia de comunidades protestantes desde los tiempos de la Reforma y con la pervivencia, en la clandestinidad, de las ideas reformistas tras las persecuciones promovidas por la Inquisición Española en la

³ Según los datos registrados en este mismo informe, para 2021 el 38% de las nuevas altas en la ciudad de Valladolid tenían nacionalidad extranjera (p. 20). El porcentaje de población extranjera empadronada en Valladolid ha aumentado progresivamente desde inicios del nuevo milenio. Así, para el año 2000, esta apenas suponía un 0,36-0,64% del total de habitantes de la ciudad; una cifra que se elevaría hasta el 6,08-6,38% en 2010, alcanzando el 8,54-8,88% en 2025 (Ayuntamiento de Valladolid, 2025). Para la inmigración en Valladolid y los lugares de procedencia de los inmigrantes (tanto de origen nacional como extranjero) puede consultarse el informe emitido por el Ayuntamiento de Valladolid (Ayuntamiento de Valladolid et al., 2019).

ciudad (Esteban Recio; González López, 2021). Otras confesiones, como el islam, cuyos principales centros de culto se encuentran en los barrios vallisoletanos de Las Delicias —uno de los más diversos, culturalmente hablando—, Rondilla y Pajarillos, también cuentan con una presencia bastante significativa⁴. Existen, igualmente, pequeñas comunidades cristianas ortodoxas (al menos una griega y una rumana), una congregación de La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días y dos lugares de culto que reúnen a practicantes del budismo⁵. Además, otras confesiones, aunque con menor arraigo, desarrollan sus actividades en sedes específicas o locales adaptados en distintas áreas de la ciudad⁶.

B) La Universidad de Valladolid y la Facultad de Filosofía y Letras

La Universidad de Valladolid (en adelante, UVA) es una de las instituciones educativas más antiguas de España. Las cifras de matriculados para estudios de Grado ascienden en este curso académico 2025/26 a casi 20.000 estudiantes (Gabinete de Comunicación UVA, 21/10/2025), lo que permite calificarla como una universidad de tamaño medio dentro del panorama nacional. La UVA cuenta, además, con tres sedes: la principal, ubicada en Valladolid, y otras dos, Palencia y Soria, situadas en sendas ciudades de la misma comunidad autónoma.

La Facultad de Filosofía y Letras se ubica en el campus de Valladolid, en una zona cercana al centro de la ciudad. En la Facultad se imparten diversos títulos de Grado, como Estudios

⁴ Según los datos aportados por la Unión de Comunidades Islámicas de España (UCIDE), en 2023 la población musulmana en Castilla y León suponía un 2,3% del total de los habitantes de la Comunidad Autónoma. Aunque no se dispone de datos concretos para la ciudad de Valladolid, el informe de la UCIDE de ese mismo año fija la cifra de musulmanes para la provincia en 8.913 personas, lo que equivaldría aproximadamente al 1,7% de la población de la misma.

⁵ Para estas cuestiones, véase el Directorio de Lugares de Culto de Valladolid (Diversidad Religiosa Valladolid, s.f.)

⁶ Un elenco más detallado se encuentra en el Directorio de Lugares de Culto de Valladolid (véase *supra* nota 6).

Clásicos, Historia, Historia del Arte, Historia y Ciencias de la Música, Filosofía, Geografía y Planificación Territorial, Estudios Ingleses, Español: Lengua y Literatura, Lenguas Modernas y Periodismo, de cuya docencia se encargan los doce departamentos universitarios que integran la Facultad. Esta también ofrece másteres y programas de posgrado, orientados a áreas específicas de las ciencias sociales, la educación y las humanidades (Facultad de Filosofía y Letras, s.f.).

La comunidad estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras es diversa, con alumnos procedentes de diversas regiones de España y un número creciente de estudiantes internacionales (Gabinete de Comunicación UVA, 9/9/2025). No obstante, en su mayoría, el alumnado procede de la propia ciudad y/o de la provincia de Valladolid o de las provincias vecinas de Palencia y Soria, así como de otras regiones de Castilla y León (Universidad de Valladolid. Portal de Transparencia, 2020-2021).

C) El Grado en Historia y la asignatura “Historia de las Religiones”

El Grado en Historia de la Universidad de Valladolid (UVa), con una duración de cuatro años (equivalentes a 240 créditos ECTS), se estructura a través de un plan de estudios distribuido en asignaturas de formación básica (que suman un total de 60 créditos ECTS), obligatorias (114 créditos ECTS) y optativas (54 créditos ECTS), más un Trabajo Final de Grado (equivalente a 12 créditos ECTS). El programa del Grado está orientado esencialmente a la práctica profesional, como evidencia el establecimiento de una serie de convenios y prácticas externas con archivos, museos, centros de investigación y otras instituciones que gestionan el patrimonio histórico y cultural a nivel local y regional (Universidad de Valladolid. Ofertas de Grado, s.f.). El número de matriculados en este Grado es variable, con una media que ronda los 50 alumnos en primer año (Universidad de Valladolid. Portal de Rankings, s.f.).

Por lo que respecta a la asignatura *Historia de las Religiones*, en cuyo marco se inserta este PID, se trata de una materia

obligatoria de 6 créditos de cuarto curso del mencionado Grado en Historia, impartida por profesores del Departamento de Historia Antigua y Medieval. La asignatura se imparte en los turnos de mañana y de tarde durante el segundo semestre del año. Para el curso 2024/25, momento en el que se puso en marcha este Proyecto, los profesores responsables de la docencia en el turno de mañana pertenecían al área de Historia Medieval, mientras que los profesores responsables del turno de tarde, en el que se desarrolló el PID, estaban adscritos al área de Historia Antigua.

III- Participantes

Este PID pudo llevarse a cabo gracias al trabajo coordinado del equipo docente que formó parte del mismo y a la colaboración de otras instituciones y asociaciones que detallaremos a continuación.

A) Equipo

El PID “Diálogos interreligiosos: conectando Universidad y comunidad” ha estado coordinado por Aida Fernández Prieto (Profesora Ayudante Doctora del área de Historia Antigua del Departamento de Historia Antigua y Medieval de la UVA), responsable, junto con Andrés Mánguez Tomás (contratado predoctoral FPU adscrito a la misma área departamental e integrante del Proyecto), de la asignatura *Historia de las Religiones* en el turno de tarde. Asimismo, han participado también en este la Profesora Titular, María Socorro Asunción Esteban Recio (quien, por motivos de incompatibilidad de agenda tuvo que desistir del mismo en marzo de 2025) y el profesor contratado predoctoral FPI, Jesús Rodríguez Plaza, ambos adscritos al área de Historia Medieval del ya citado Departamento y, responsables de la impartición de la materia *Historia de las Religiones* en el turno de mañana. A los miembros anteriores, se sumaron Pablo Poveda Arias, Profesor Permanente Laboral en el área de Historia Antigua, responsable, durante el curso académico 2022/23, de la asignatura antes mencionada, y Unai Iriarte Asarta, profesor contratado postdoctoral 2+3 del Real Colegio Complutense

Harvard University-Universidad de Sevilla, actualmente integrante del Departamento de Historia Antigua de la Universidad de Sevilla y docente, en el curso académico 2024/25, de la asignatura *Historia de las religiones orientales*, perteneciente al Grado en Estudios de Asia Oriental de dicha universidad. En marzo de 2025 se incorporó al equipo Carlos Gutiérrez Martín, contratado predoctoral UVa en el área de Historia Medieval.

B) Instituciones y asociaciones colaboradoras

La implementación exitosa del PID fue igualmente posible por el apoyo de la entidad financiadora de este, el Centro VirtUVa de la Universidad de Valladolid, así como del Vicedecanato de Extensión Universitaria y Comunicación, que desempeñó funciones clave en la difusión y promoción de algunas de las actividades realizadas en el marco del proyecto. Asimismo, los integrantes del PID establecieron redes de colaboración con miembros y representantes de comunidades religiosas y asociaciones locales para la inclusión y la tolerancia religiosa, como la “Fundación Red Íncola” (Red Íncola, s.f.), instituciones educativas destinadas a la formación de personas mayores, como la Universidad Permanente Millán Santos (UP Millán Santos, s.f.) y otras organizaciones vallisoletanas que tienen como principal objetivo el fomentar una vejez activa, como la Red de Centros de Vida Activa del Ayuntamiento de Valladolid (Red de Centros de Vida Activa, s.f.).

IV-Marco teórico y metodológico

El PID “Diálogos interreligiosos: conectando Universidad y comunidad” ha partido de un enfoque pedagógico activo y participativo, orientado a integrar el conocimiento “académico” propio de la materia *Historia de las Religiones* con el compromiso social y el desarrollo personal de los estudiantes. Con este fin, el proyecto se ha fundamentado en tres metodologías de aprendizaje activas y complementarias entre sí, en tanto que todas parten de la premisa de que para lograr un conocimiento verdaderamente significativo el

estudiantado tiene que asumir un papel activo en su propio proceso formativo y que, en todo este proceso, la experiencia directa se convierte en un medio esencial que permite a los estudiantes reflexionar, actuar y, por consiguiente, transformar su entorno social. Estas metodologías han sido: el Aprendizaje-Servicio (ApS), el Aprendizaje Colaborativo (AC) y el Aprendizaje Experiencial (AE).

Comenzando por el ApS, este nos ofrece una metodología pedagógica que combina “el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad” (PUIG, 2009, p.9); en otras palabras; “el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. [...] el aprendizaje adquiere un sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes” (id.). No se trata, pues, solo de adquirir conocimientos en el aula, sino de llevarlos a la práctica ofreciendo un “beneficio” a la comunidad. En el marco este PID, la dimensión de “servicio” se ha materializado en dos direcciones diversas, pero complementarias: por un lado, en la necesidad de concienciar sobre la diversidad religiosa de Valladolid y —estrechamente conectado— de promover la convivencia pacífica y la tolerancia religiosa; una labor que ha venido favorecida por la organización de encuentros entre estudiantes y personas mayores con especialistas en materia religiosa, pero también mediante visitas programadas a diferentes lugares de culto y la participación en distintas celebraciones religiosas. Por otro lado, este “servicio” a la comunidad se ha concretado también en términos de “diálogo intergeneracional”, mediante el fomento de la asistencia y participación de los más mayores en las actividades programadas en el proyecto, contribuyendo, así, a contrarrestar las dinámicas de aislamiento o relegación social asociadas al envejecimiento (para las posibilidades del ApS en la lucha contra el aislamiento de los ancianos, aunque desde una óptica diversa, véase Molina-Luque; Tahull Fort, 2025). De cara al

estudiantado, el ApS ha permitido, además, profundizar en los contenidos propios de la materia al tiempo que este desarrollaba competencias transversales fundamentales — empatía, responsabilidad cívica, pensamiento crítico y sensibilidad hacia la diversidad— que trascienden el ámbito estrictamente académico.

Los principios del AC refuerzan, en cierto modo, esta dimensión “social” o “comunitaria” del aprendizaje que propugna el ApS. De este modo, y si bien en el AC el foco se sitúa principalmente en la interacción entre pares, la responsabilidad compartida y la construcción conjunta del conocimiento (Brunflee, 1999, p. 87; González; Díaz Matajira, 2009, pp. 24-25), estos mismos elementos se fundamentan en la misma lógica colaborativa y en el sentido de compromiso comunitario propios del ApS. Partiendo de esta premisa, la puesta en marcha en este PID de actividades como ponencias, mesas redondas y/o talleres en los que los estudiantes no se limitaron a ser meros espectadores, sino participantes activos (por ejemplo, contribuyendo a recrear las diversas fases de una consulta oracular en una charla-taller sobre oráculos en el mundo griego antiguo o haciéndose responsables de la coordinación de una mesa redonda entre representantes de diversas confesiones religiosas), favoreció el desarrollo de habilidades como las de trabajo en equipo, la capacidad de negociación o de resolución de problemas, al mismo tiempo que promovió la reflexión y el intercambio de saberes, tanto entre estudiantes como entre estos y otros agentes sociales.

El AE, por su parte, se basa en la idea de que el conocimiento se construye a partir de la experiencia directa del individuo (en este caso, del estudiante) sobre aquello que está aprendiendo y de la posterior reflexión sobre esta interacción (Chisholm et al., 2009; Del Pino-Ordóñez, 2020). En el marco de este PID, esta metodología pedagógica se ha llevado a la práctica mediante actividades que han permitido a los estudiantes confrontar los contenidos teóricos de la asignatura con situaciones y experiencias reales ligadas al fenómeno

religioso. Así, las visitas a lugares de culto, la participación en celebraciones religiosas de diversas confesiones y los encuentros con practicantes o especialistas de distintas tradiciones religiosas han permitido a nuestros estudiantes observar, vivir e interpretar de primera mano algunas de las manifestaciones religiosas —con frecuencia desconocidas para ellos— de su comunidad. Estas experiencias, acompañadas, además, de debates y puestas en común en el aula, han favorecido la reflexión individual y grupal, al tiempo que han permitido conectar dichas vivencias con los conceptos trabajados durante la impartición de la materia.

Si bien el recurso a metodologías como el ApS, el AC y el AE no constituye una novedad en sí en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Educación Superior (véanse, por ejemplo, en esta línea, entre otros: Kolb; Kolb 2005; Granados; García, 2006; Deeley, 2010; Felten; Clayton, 2011; Sánchez López; Fernández Paradas, 2015; Rodríguez Pérez; Gutiérrez Sánchez, 2019; Firmansyah *et al.*, 2025), y, si bien se han desarrollado a nivel nacional algunos proyectos que combinan la enseñanza-aprendizaje de la Historia (Antigua) con propuestas propias de la metodología del ApS orientadas a involucrar a las personas mayores en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cardete Del Olmo *et al.* 2020, 2022), hasta donde tenemos constancia, no se han realizado proyectos similares a este a nivel de Educación Superior (Grado de Historia) en Valladolid. Tampoco tenemos conocimiento de ningún proyecto, a nivel estatal, que haya integrado simultáneamente el estudio de la historia de las religiones, el trabajo con comunidades religiosas locales y la participación de personas mayores, apoyándose, además, en la combinación de estas metodologías activas (ApS, el AC y AE), por lo que el presente PID representa una propuesta claramente innovadora en el contexto de la Educación Superior.

V-Desarrollo del proyecto

Como ya hemos adelantado, el presente PID se desarrolló en el marco de la asignatura obligatoria *Historia de las religiones* del cuarto curso del Grado de Historia, durante el segundo semestre del año académico 2024-2025. Concretamente, el proyecto se implementó en uno de los dos grupos que cursaron esta asignatura, en este caso, en el horario de tarde, el cual estaba compuesto por 25 estudiantes. En el presente apartado, describimos con detalle el desarrollo del mismo, explicando las fases de ejecución y su temporalización, las diferentes actividades realizadas y la implicación del profesorado y del estudiantado, así como los recursos empleados.

A) Fases y temporalización del PID

El proyecto se estructuró en tres fases principales: una primera de planificación, una segunda de implementación y una última de análisis de los resultados obtenidos.

La fase de planificación se desarrolló en los meses de enero y febrero de 2025. Durante este período definimos los objetivos específicos que buscábamos alcanzar con este PID. De igual modo, preparamos un calendario de implantación, diseñando las actividades y las herramientas metodológicas que íbamos a utilizar: ApS, AC y AE. Asimismo, realizamos un estudio de la situación religiosa de Valladolid, donde identificamos la pluralidad y diversidad religiosa presente en la ciudad, la cual iba a servir de marco de trabajo para el desarrollo del proyecto. Una labor muy importante en esta fase, y que garantizó el éxito de este, fue el contacto con los especialistas que participaron en actividades realizadas en el marco del mismo, así como con colectivos externos al ámbito universitario cuyos objetivos se alineaban a los nuestros: la red de Centros de Vida Activa gestionados por el Ayuntamiento de Valladolid, la Universidad Permanente “Millán Santos” vinculada a la UVA y la Red Íncola. Cabe destacar el buen entendimiento con esta última, puesto que, al ser una asociación sin ánimo de lucro que promueve el diálogo interreligioso y el conocimiento de otras culturas en la actualidad, se imbricó de

manera sobresaliente en la ejecución del proyecto de innovación docente.

La segunda fase consistió en la implementación de las acciones planificadas en el aula y entre los estudiantes. Esta fase se desarrolló entre los meses de marzo y junio de 2025 y consistió en un total de seis actividades, que explicaremos en detalle más adelante. Cada una de estas actividades fue diseñada con el objetivo de combinar componentes teóricos, prácticos y experienciales para promover la participación activa del alumnado. La temporalización de estas sesiones se distribuyó de manera equitativa para no sobrecargar al estudiantado y permitir una preparación y seguimiento adecuados de cada actividad. Además de la puesta en práctica de estas iniciativas, también se desarrolló una labor de difusión a través de los canales informativos y redes sociales de la UVa, los Centros de Vida Activa y la Red Íncola.

La tercera fase comenzó nada más finalizar la última de las actividades anteriores, ya que consistió en el análisis de los resultados obtenidos durante el PID. En consecuencia, esta se desarrolló entre los meses de junio y septiembre de 2025. Durante este tiempo, analizamos los resultados obtenidos gracias a los instrumentos de evaluación implementados y elaboramos una memoria final del PID, la cual fue enviada para su revisión y aprobación por la entidad financiadora del proyecto, el centro VirtUVa.

B) Ejecución

Las actividades desarrolladas durante la fase de implementación fueron, como ya hemos adelantado, un total de seis, que incluyeron componentes teóricos, prácticos y vivenciales. Estas se dividieron en tres actividades obligatorias (todo estudiante matriculado en la asignatura debía participar) y tres voluntarias, permitiendo así una participación escalonada, pero significativa del alumnado.

Las tres actividades obligatorias se celebraron con un intervalo temporal de un mes para permitir que los estudiantes pudieran preparar las intervenciones y reflexionar sobre ellas. De

esta forma se conseguía una implicación activa del estudiantado en el PID.

Comenzando por la primera de estas actividades, esta consistió en una charla-taller impartida en marzo por el profesor Diego Chapinal Heras (Universidad Autónoma de Madrid) sobre los oráculos en la Antigua Grecia⁷. Además de la explicación teórica, nos servimos de los espacios públicos de la Facultad de Filosofía y Letras para realizar la parte práctica (el taller) y así dar mayor visibilidad a esta iniciativa de innovación docente. Cabe señalar que a esta actividad acudieron varias personas mayores provenientes de los Centros de Vida Activa en los que se había hecho difusión. Tanto alumnos como miembros de la tercera edad experimentaron una práctica inmersiva gracias al uso de “piezas” realizadas mediante impresión 3D, que reproducían objetos reales empleados en la práctica oracular en el mundo griego, conectando así la teoría con la vivencia práctica. Esta metodología participativa permitió comprender de manera tangible cómo funcionaban los rituales y las consultas a los oráculos –a través de una simulación teatralizada⁸–, y reflexionar críticamente sobre la interacción entre la religión y la vida cotidiana en la Antigua Grecia, todo ello mediante un aprendizaje colaborativo intergeneracional.

La segunda actividad obligatoria para los estudiantes de la asignatura fue programada para el mes de abril y consistió en una conferencia sobre la historia de las comunidades judías en España, en la que intervinieron María Royo Gómez (directora de comunicación de la Federación de Comunidades Judías de España) y el profesor David Villar Vegas (Universidad

⁷ Diego Chapinal es especialista en el estudio de las interrelaciones entre religión y política en la antigua Hélade, con especial atención en el simbolismo del oráculo como espacio privilegiado de observación de esa convergencia entre ambas esferas (Chapinal Heras, 2021, 2024).

⁸ Consideramos muy sugerente y ejemplificador constatar cómo existían notables diferencias entre las consultas realizadas al oráculo por los alumnos y por el colectivo de la tercera edad, pero también dentro de cada grupo, debido a sus trayectorias vitales.

Complutense de Madrid)⁹. En ella se expuso la trayectoria histórica de los judíos sefardíes, haciendo especial hincapié en la historia de las comunidades judías de Valladolid e invitando a reflexionar sobre los desafíos y avances en la convivencia religiosa. De igual modo, un nutrido grupo de personas ajenas al ámbito universitario acudió al aula gracias a la difusión realizada mediante la cartelería. Quizás fue esta iniciativa la que más interés despertó entre la ciudadanía vallisoletana, debido a la actualidad del conflicto palestino-israelí. En este contexto, la conferencia –y su turno de debate– se convirtió en un espacio de diálogo informado y respetuoso. Creemos que la Universidad de Valladolid se reafirmó en su papel de mediadora en el proceso de comprensión de la contemporaneidad, sirviendo de ejemplo paradigmático de la necesaria colaboración entre la comunidad universitaria y el conjunto de la sociedad. En consecuencia, el PID trascendió el aula y se proyectó en la esfera pública.

La última de las actividades obligatorias consistió en una mesa de diálogo celebrada en el mes de mayo entre dos especialistas religiosos: Alejandro Aldavero Romero (fraile franciscano y estudiante del Grado en Historia del Arte de la UVa) y Jorge Bartolomé Herrero (practicante budista y estudiante matriculado en el programa de Doctorado de Ciencias de las Religiones que ofrece la Universidad Complutense de Madrid)¹⁰. Lo novedoso de esta actividad fue su planificación por el propio estudiantado. Bajo la supervisión de los profesores de la asignatura, los alumnos tuvieron que repartirse en grupos de trabajo, idear bloques temáticos para la mesa de diálogo y moderar las intervenciones. Los cuatro bloques temáticos que, finalmente, se propusieron para esta mesa redonda fueron: “Comunidad Religiosa”, “Universidad”, “Sociedad y Futuro” y “Experiencia

⁹ David Villar es investigador especializado en la religión judía y el texto bíblico, así como en el conflicto contemporáneo entre israelíes y palestinos (Villar Vegas, 2017, 2023)

¹⁰ Jorge Bartolomé está realizando una tesis doctoral sobre las divergencias filosóficas entre varios autores tibetanos respecto a las escuelas budistas Madhyamaka y Yogācāra (Bartolomé Herrero, 2024).

personal”. Cada uno de ellos permitió abordar la complejidad de la vivencia religiosa en la actualidad y su interacción con los ámbitos académicos y sociales. Consideramos que esta organización temática permitió un desarrollo ordenado y coherente del diálogo¹¹. El estudiantado formuló preguntas que evidenciaron un nivel notable de reflexión, al profundizar en cuestiones relativas al sentido de comunidad, la relación entre la fe personal y el conocimiento académico, así como la proyección futura de sus religiones en sociedades cada vez más plurales –y secularizadas–. Esta actividad se programó al final de la fase de implementación para que los estudiantes pudieran aplicar los conocimientos y competencias adquiridos, demostrando, en definitiva, su capacidad de iniciativa y de trabajo autónomo en la organización y ejecución de tareas.

Por lo que respecta a las tres actividades voluntarias, estas consistieron en salidas fuera del ámbito universitario, lo que permitió conectar directamente a los alumnos y a los participantes sénior con algunas de las principales comunidades religiosas radicadas en Valladolid. Como ya hemos mencionado, uno de los objetivos principales de este PID era fomentar el diálogo intergeneracional. En este sentido, la participación conjunta de jóvenes y mayores contribuyó a la promoción del intercambio de saberes y perspectivas vitales que enriqueció a ambos colectivos. Asimismo, conviene resaltar la importancia de este tipo de iniciativas para la tercera edad, pues permiten a los mayores disfrutar de nuevas experiencias en un contexto de envejecimiento activo y socialmente participativo. La integración de este colectivo en el PID ha contribuido a su reconocimiento como miembros valiosos e imprescindibles del entramado social. Además, cabe señalar que muchos de estos mayores no pudieron acceder, en su trayectoria vital, al mundo universitario, por lo que esta iniciativa también aporta un valor simbólico, en tanto reconoce el valor de sus experiencias, saberes y perspectivas. De este modo, las actividades voluntarias funcionaron como una suerte de “puente”

¹¹ Previamente los ponentes habían sido notificados de los bloques temáticos para que pudiesen reflexionar y preparar con rigor su intervención.

entre distintas generaciones y diversos contextos socioculturales, reafirmando la función social de la Universidad.

La primera de tales actividades fue con la comunidad musulmana. Gracias a la estrecha colaboración con la Red Íncola, diez alumnos de la asignatura y varios profesores del Departamento de Historia Antigua y Medieval pudieron asistir – por invitación – a la celebración del *Iftar*, en una de las salas de reunión de la mencionada asociación. Con esta actividad el estudiantado pudo conocer la realidad diaria de la comunidad musulmana vallisoletana –principalmente del norte de África–, intercambiar experiencias con ellos y aproximarse al tiempo del ramadán. La ruptura del ayuno se convirtió en un espacio privilegiado para el diálogo intercultural y la convivencia, donde se promovieron valores como la solidaridad y la hospitalidad.

La segunda tuvo como protagonista a la comunidad cristiana ortodoxa griega. En esta actividad participaron nuevamente diez alumnos y varios profesores, quienes asistieron a una celebración litúrgica en la iglesia de San Joaquín y Santa Ana. Posteriormente pudieron conversar y compartir vivencias con miembros de la comunidad ortodoxa residente en Valladolid, principalmente procedentes de Europa del Este y del Mediterráneo oriental. La participación en la ceremonia eucarística permitió al estudiantado comprender la importancia que adquiere la religión en la preservación de la identidad y la tradición en los grupos migrantes actuales. No solo es una celebración religiosa, sino que la reunión dominical articula la vida de estas comunidades en un contexto sociocultural distinto al de su origen, trascendiendo la esfera religiosa y convirtiéndose en un espacio de reunión y de construcción de lazos de amistad.

La última actividad voluntaria sirve de ejemplo de lo que significó el proyecto: una ruta histórica guiada por los principales espacios que retratan la diversidad religiosa de Valladolid promovida por la Red Íncola. Esta actividad es realizada anualmente por la mencionada fundación en los meses invierno, por lo que, el hecho de ofrecer una ruta guiada en junio exclusiva para nosotros es una muestra más de la enriquecedora

colaboración con organismos y asociaciones extrauniversitarias que hemos establecido a lo largo de la implementación de este PID¹². Gracias a esta actividad tanto alumnos como mayores pudieron observar de primera mano la pluralidad religiosa de la ciudad visitando los diferentes lugares de reunión y culto de las minorías religiosas en Valladolid. Para nuestros estudiantes, concretamente, esta visita se convirtió en un ejercicio de reflexión que permitió relacionar los contenidos teóricos abordados en el aula con la realidad plural de su propia ciudad. En consecuencia, los alumnos ampliaron y fortalecieron su comprensión de la diversidad cultural y religiosa de Valladolid a través de la experiencia vivencial y del contacto interpersonal con las distintas comunidades religiosas, siempre con los principios del rigor académico y del análisis crítico apprehendidos en el aula.

Estos contactos directos con las comunidades religiosas locales y con especialistas formados, dentro de un proyecto de innovación docente universitario, favorecieron la realización de debates y diálogos críticos sobre las experiencias y vivencias religiosas a nivel personal y comunitario. Asimismo, estas actividades contribuyeron a reflexionar críticamente sobre cuestiones de relevancia social y geopolítica, como los conflictos en Ucrania y en el Próximo Oriente— por las comunidades religiosas que formaron parte del PID—, permitiendo, no solo al estudiantado, sino a todos los participantes de las actividades, profundizar en la importancia social de la diversidad y pluralidad religiosa en el desarrollo histórico de cada uno de los conflictos.

C) Recursos empleados

En lo que respecta a los recursos utilizados para el desarrollo del PID, debemos indicar que fueron de coste cero o muy bajo, debido a la limitada financiación disponible. Integramos una serie de recursos materiales didácticos previamente seleccionados para favorecer la adquisición de competencias de aprendizaje. Los profesores suministramos a los alumnos

¹² Desde aquí agradecemos a Silvia Arribas, coordinadora de la Red Íncola, por su disponibilidad y profesionalidad en la ejecución de esta colaboración.

bibliografía académica de relevancia –artículos, capítulos de libro– y material audiovisual– documentales–. Estos recursos sirvieron como soporte teórico para las clases y también como estímulo para la preparación de las actividades programadas. Para garantizar un acceso correcto a los mismos, estos fueron facilitados a los estudiantes a través del Campus Virtual de la Universidad. En este mismo espacio digital, los alumnos debían responder y completar los instrumentos de evaluación, que se especifican a continuación, lo cual proporcionaba un seguimiento constante del progreso de los alumnos y permitía a los profesores adecuar la docencia según las necesidades detectadas. Asimismo, se utilizaron espacios físicos, tanto dentro de la Facultad de Filosofía y Letras –Salón de Grados, *hall*, aulas específicas– como ajenos a la Universidad, gracias a los espacios de la Red Íncola –salas de reunión–, que permitieron realizar las actividades fuera del aula. Cabe destacar que, para la realización de la primera actividad obligatoria, recurrimos a réplicas 3D como recurso didáctico, lo que permitió a los estudiantes interactuar directamente con representaciones de los objetos históricos. En definitiva, la combinación de recursos digitales, materiales impresos, conferencias y el uso de espacios físicos universitarios y ciudadanos constituyó, en nuestra opinión, un entorno de aprendizaje integral, mucho más profundo y enriquecedor que las tradicionales lecciones magistrales. Este entorno permitió que los estudiantes no solo adquirieran conocimientos, sino que también desarrollaran habilidades prácticas y competencias colaborativas, y alcanzaran un entendimiento amplio del fenómeno religioso en sus dimensiones histórica y social.

Por último, pero no menos importante, es necesario señalar los imprescindibles “recursos humanos”: profesores y estudiantes. La implicación del profesorado del Departamento de Historia Antigua y Medieval fue clave para la sostenibilidad del proyecto, destacando su compromiso con la adaptación de materiales, la experimentación metodológica y la evaluación continua. Por su parte, el alumnado mostró un alto nivel de participación, tanto en las actividades obligatorias como en las

voluntarias, y valoró positivamente el carácter innovador y colaborativo de ambas.

VI- Métodos de evaluación y de análisis de resultados

Todas las actividades descritas en el epígrafe anterior se orientaron a fomentar la autonomía del alumnado y el aprendizaje activo, promoviendo la transferencia de conocimientos a contextos reales. Para la evaluación de los indicadores de logro y la verificación del grado de cumplimiento de los objetivos del proyecto, se han empleado diversos instrumentos de recogida de datos (cuantitativos y cualitativos), entre los que destacan los siguientes:

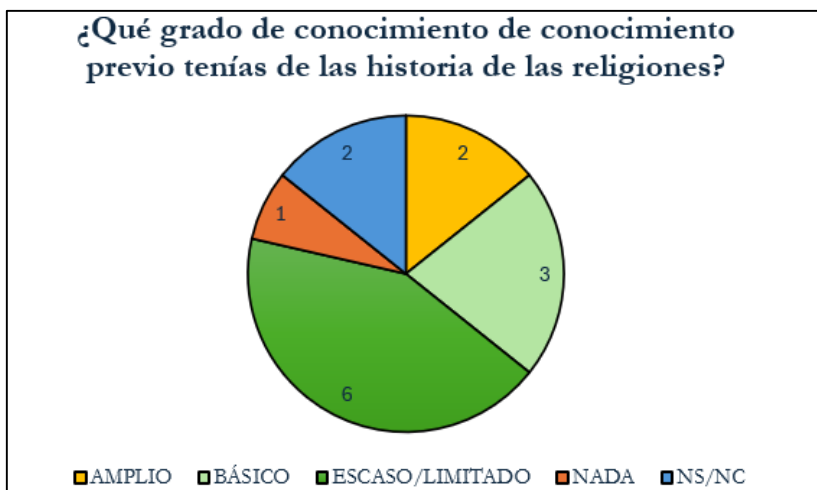
- Realización de una encuesta inicial y otra final para medir la evolución de los conocimientos, actitudes y competencias de los alumnos, así como su percepción sobre el valor formativo de las actividades desarrolladas.
- Cumplimentación de cuestionarios previos y posteriores a la ejecución de seminarios, ponencias y talleres con el fin de valorar el conocimiento previo, los aprendizajes adquiridos y la calidad del diálogo generado.
- Elaboración de resúmenes y memorias de las actividades realizadas destinados a comprobar la comprensión de los contenidos, la capacidad crítica y la conexión entre teoría y práctica.
- Observación sistemática durante las sesiones (especialmente en seminarios, debates y ponencias) de aspectos como: el grado de preparación previa del alumnado, la formulación de preguntas reflexivas, la calidad del intercambio argumentativo, el respeto y la escucha activa hacia los compañeros y otros participantes (incluidos tanto ponentes como otros estudiantes y miembros de la comunidad).
- Listas de asistencia (tanto de estudiantes como de otros miembros de la comunidad universitaria y externa) con el objetivo de registrar el número de asistentes, así como su

perfil y procedencia, a fin de valorar el alcance real del proyecto en términos de participación e impacto social.

VII- Discusión

Si en la sección anterior describíamos brevemente los métodos de evaluación y análisis de los resultados obtenidos en este PID, en el presente apartado nos detenemos a comentar con más detalle estos últimos. Para ello, presentamos una serie de gráficas que ilustran la información que resulta de la aplicación de los instrumentos de evaluación –cuestionarios previo y posterior al desarrollo del PID–. Cabe señalar en este punto, que estas respuestas, de carácter anónimo, con el objetivo de permitir la libre expresión de los participantes, provienen únicamente de los estudiantes matriculados en nuestra asignatura. El cuestionario inicial previo a la implementación del PID– fue respondido por 14 de 25 estudiantes matriculados, mientras que en el cuestionario final se recibieron 9 respuestas. El notable descenso entre uno y otro se debe a la finalización del curso académico sumado a ciertas dificultades técnicas que impidieron la realización de este segundo cuestionario la última semana del mismo, como teníamos previsto inicialmente.

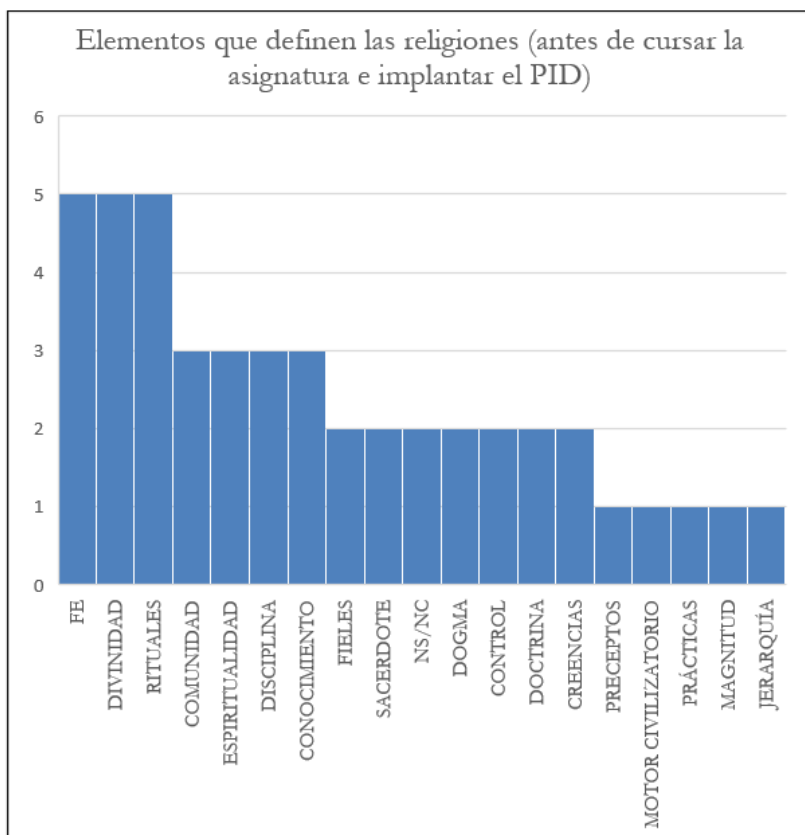
Prosigamos ahora con el análisis de las preguntas y respuestas recabadas. En el cuestionario inicial se les preguntó sobre diferentes temáticas para evaluar su interés y sus conocimientos sobre la historia de las religiones. Constatamos que el interés por esta asignatura es elevado, pues en una escala de 0 a 10 (siendo el 10 el máximo interés), la media de respuestas mostraba un 8,36. Sin embargo, en la siguiente pregunta sobre el grado de conocimiento de la historia de las religiones, los alumnos manifestaron un nivel formativo muy limitado, como muestra la gráfica I:



I. Elaboración propia

En consecuencia, la incorporación de una asignatura de *Historia de las religiones* y de un PID que profundice en determinados aspectos de esta temática se erige como indispensable en la trayectoria formativa de los estudiantes en la educación superior¹³. Igualmente, los alumnos respondieron a la pregunta sobre qué caracterizaba a una religión. Tres elementos se destacan en sus respuestas: la Fe, la Divinidad y la Ritualidad (véase Gráfico II). Esta conjunción pone de manifiesto que los estudiantes no solo poseen una comprensión básica de los componentes constitutivos de las religiones, sino también una marcada sensibilidad hacia la dimensión espiritual. Por ello, el presente PID promovió la reflexión crítica y el análisis comparativo a partir de las experiencias religiosas, para complementar y completar una visión más amplia y humanística del fenómeno religioso.

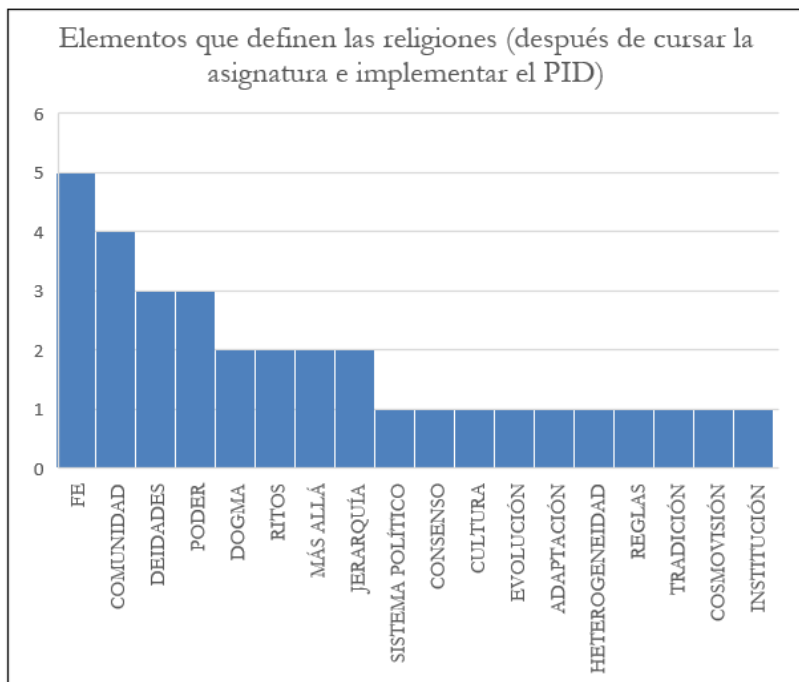
¹³ Cuatro respuestas mencionaron que solamente tenían el nivel formativo adquirido en la enseñanza obligatoria secundaria, es decir, en el instituto.



II. Elaboración propia

A través del cuestionario final, una vez concluido el curso académico, podemos observar (véase el Gráfico III) cómo ha variado de forma muy notable la percepción del estudiantado antes de participar en las dinámicas promovidas en el PID y en la asignatura en general. Aunque se constata que la Fe sigue siendo el elemento definitorio por excelencia, se aprecia una subida en el aspecto de Comunidad y una bajada en el de Ritos. Igualmente aparecen los conceptos del Más Allá y del Poder, que antes no se valoraban. De gran interés, aunque en menor proporción, resulta igualmente la incorporación de términos más “sofisticados” para definir una religión: Jerarquía, Evolución, Adaptación,

Heterogeneidad. Quizás esta conceptualización, junto al ascenso de Comunidad, ejemplifique bien el cambio producido entre el grupo de estudiantes a partir de la implementación del PID, donde pudieron conocer otras realidades religiosas, más allá del cristianismo católico mayoritario de la ciudad de Valladolid.

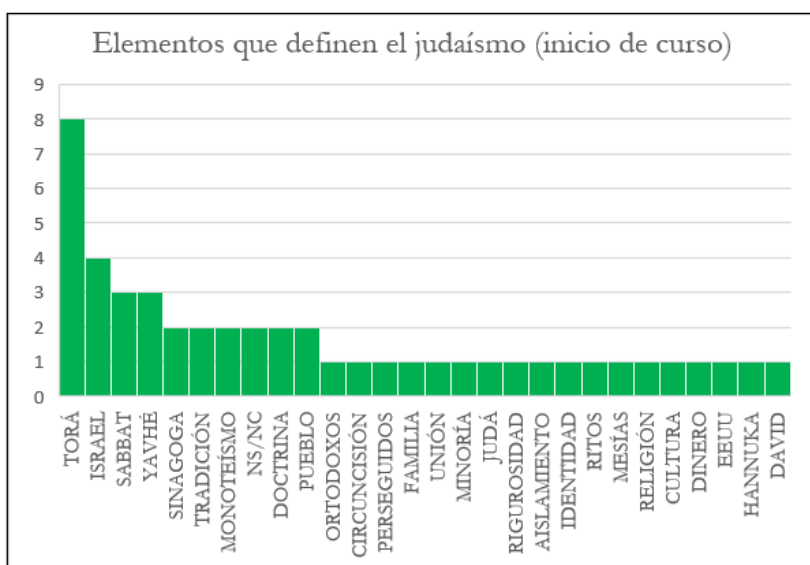


III. Elaboración propia

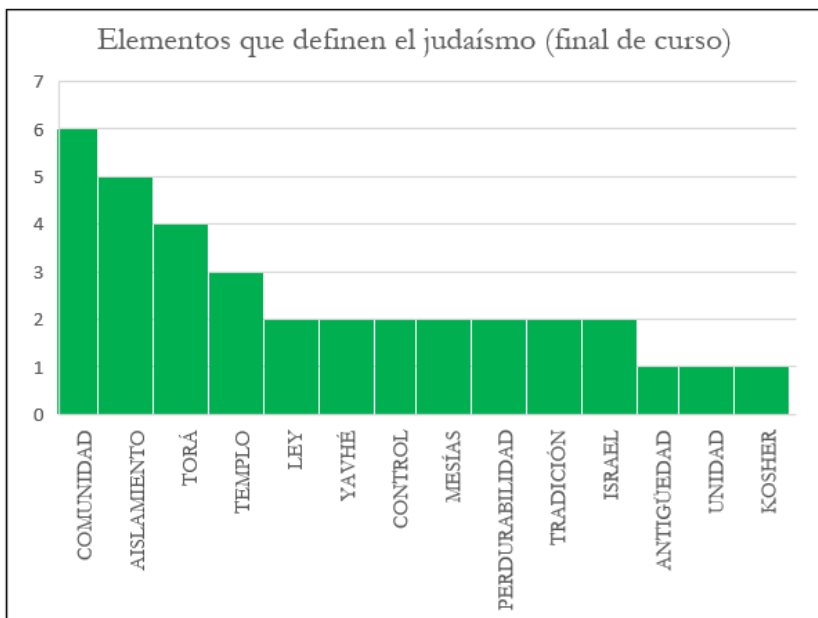
También encontramos esta mutación en la percepción del estudiantado en las preguntas relativas a las principales religiones que fueron objeto de aproximación en el PID – judaísmo e islam – recogidas en estos cuestionarios.

En lo concerniente a la religión judía, la comparativa entre las respuestas de los Gráficos IV y V evidencia una agrupación y concentración en conceptos privilegiados, entre los que destaca la importancia de la Comunidad, reforzada por la percepción del Aislamiento. Asimismo, mientras que antes de celebrar la actividad

obligatoria nº 2 – conferencia de la Comunidad de Federaciones Judías en España – incluso pueden llegar a atisbarse muestras de antisemitismo – Dinero –, después de haber implementado el PID, los alumnos refuerzan elementos definitorios propios del judaísmo como la importancia del Templo –en sustitución del concepto de Sinagoga anterior– y la Ley. Un aspecto notable es que disminuye la relación otorgada a Israel, muy seguramente a raíz de conocer las experiencias de comunidades judías fuera del Levante mediterráneo. El desarrollo de las actividades del PID refleja un cambio cualitativo hacia una comprensión más social y contextualizada del judaísmo. Surgen conceptos como Perdurabilidad, Identidad y Antigüedad, que amplían el marco de análisis hacia una mirada histórico-cultural, precisamente lo que se buscaba con este proyecto.

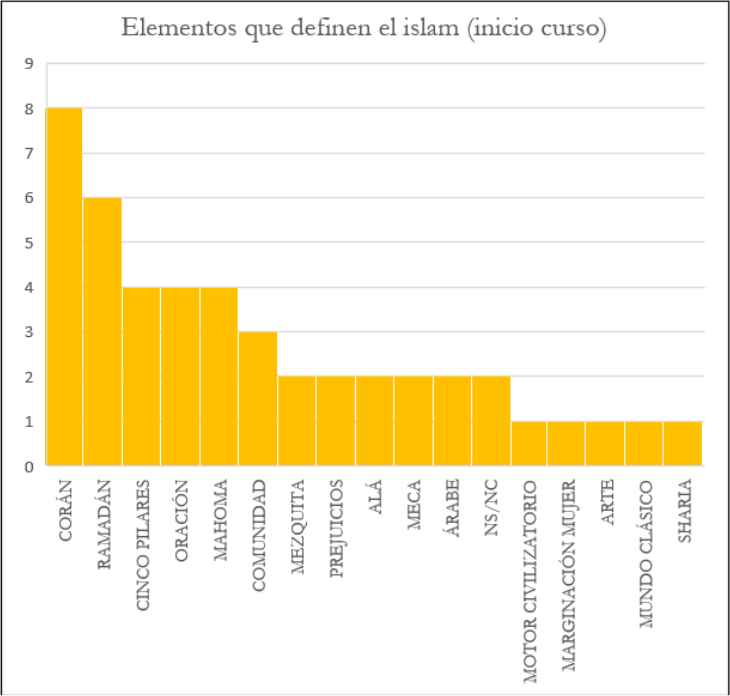


IV. Elaboración propia

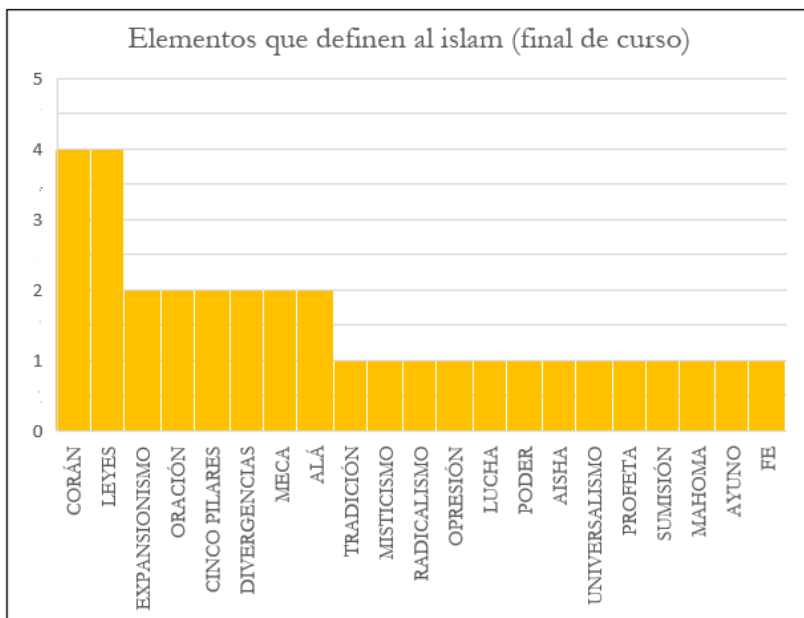


V. Elaboración propia

En cuanto al islam, con el procesamiento de las respuestas mostrado en los Gráficos VI y VII, se aprecia una tendencia opuesta a la del judaísmo, puesto que, en vez de concentrarse las respuestas, se añaden y diversifican en nuevos conceptos. De igual modo, se reduce el peso del Corán en la definición del islam y se iguala al de Ley. Podemos extraer, por tanto, que, tras la implementación del PID, los conceptos se enriquecen y amplían con nociones más abstractas y analíticas –Tradición, Misticismo, Universalismo–. También se desmitifica el concepto de ramadán, seguramente favorecido por la invitación a celebrar el *iftar* con la comunidad musulmana de Valladolid y, por tanto, favoreciendo una mejor comprensión de esta práctica por personas ajenas al islam. Este cambio indicaría una ampliación de la formación humanística y académica del alumnado, favoreciendo la comprensión crítica de las características inherentes a esta religión.



VI. Elaboración propia



VII. Elaboración propia

En definitiva, el análisis conjunto de los cuestionarios –y de los gráficos con ellos elaborados– evidencia una transformación significativa en el aprendizaje del alumnado tras la implementación del PID. Mientras que los cuestionarios iniciales muestran respuestas superficiales y estereotipadas sobre las religiones, centradas en los elementos visibles o en los rituales, los cuestionarios de final de curso reflejan nociones más amplias y complejas que abarcan dimensiones sociales, históricas, culturales, éticas y comunitarias de las religiones objeto de estudio en este PID y en la asignatura. Esta mejora en el aprendizaje se refleja también en la superación de dicha asignatura: un 80% de los alumnos presentados en la primera convocatoria aprobaron la materia, mientras que un 75% de los que acudieron a la segunda, también lo hicieron, lo que constituye un progreso notable en comparación con cursos académicos previos. Relacionamos este alto porcentaje de aprobados con que más de la mitad de los

alumnos –entre 10 y 15– participaron en todas las actividades, tanto obligatorias como voluntarias.

Los resultados obtenidos y presentados en las páginas anteriores evidencian, pues, no solo una mejora significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, sino también en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y abiertos a la pluralidad religiosa, además de consolidar el papel de la universidad como agente activo en la transformación social y cultural de su entorno. Tales resultados se alinean, además, con las directrices estratégicas de innovación educativa promovidas tanto a nivel nacional como europeo, entre los que destacan los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en los que se aboga por una docencia centrada en el estudiante, el desarrollo de competencias transversales, la conexión entre universidad y sociedad, y la formación en valores cívicos y democráticos. De igual modo, los resultados del proyecto se alinean con las prescripciones establecidas en el Título VI, artículo 18 (Cohesión social y territorial), punto 1 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), en el que se establece que “las universidades fomentarán la participación de la comunidad universitaria en actividades y proyectos relacionados con la promoción de la democracia, la igualdad, la justicia social, la paz y la inclusión, así como con los Objetivos de Desarrollo Sostenible”, y del punto 4 (art. 18, Título VI), en el que se insiste en el papel de las universidades para promover “[...] un desarrollo económico y social equitativo, inclusivo y sostenible [...]”. A tal efecto, reforzarán la colaboración con las Administraciones Locales y con los actores sociales de su entorno mediante los proyectos de Ciencia Ciudadana y de aprendizaje-servicio, entre otros mecanismos”. Igualmente, el proyecto se alinea con las prescripciones del punto 1 del Artículo 19 (La cultura en la Universidad), también del Título VI de la citada Ley: “La creación y transmisión de la cultura universitaria en toda su diversidad constituye una misión fundamental de la Universidad. A tal fin, las universidades velarán por mantener y

reforzar la dimensión cultural de todas sus actividades, impulsando, asimismo, su apertura, transmisión y difusión al entorno social con una perspectiva intercultural, de formación a lo largo de la vida y de democratización del conocimiento”.

Por último, respecto a las posibilidades de mejora para futuras ediciones, destacamos la importancia de incluir a otros colectivos, más allá del alumnado, como el público sénior, en la realización de encuestas previas y posteriores a la ejecución de las actividades. Esto no solo nos ofrecería más datos con los que trabajar para experiencias docentes posteriores, sino que también contribuiría a la inclusión de los más mayores en el debate público, visibilizando así su papel como agentes sociales de primer orden.

De igual modo, y en una línea paralela, nuestra intención es trabajar para que el proyecto llegue mejor y a más asociaciones que promueven el envejecimiento activo. Aunque hemos explicado anteriormente cómo hemos tratado de fomentar la participación de las personas mayores en diferentes actividades, creemos que el canal de comunicación empleado (contacto con los responsables de los Centros de Vida Activa vía correo electrónico) no resultó ser el más adecuado para el público al que nos dirigíamos, lo que repercutió en el alcance del proyecto. Por un lado, pudimos constatar, a través de las personas mayores que acudieron a las actividades, que la transmisión de información no había sido la idónea, ya fuera porque sus centros publicitaban las actividades tarde o porque nunca llegaban a realizar la labor de difusión. A esta problemática se sumarían, además, las barreras impuestas por la tecnología, ya que en varios casos la inscripción debía hacerse a través del correo electrónico. La falta de familiaridad con los canales digitales puede generar en la población sénior la sensación de que no son el público objetivo de dichas actividades, cuando precisamente nuestro PID perseguía el intercambio intergeneracional. Por ello, y aunque tratamos de sortear esta dificultad ofreciendo un horario de atención para inscripciones en persona en la Facultad, somos conscientes de que debemos diseñar nuevas estrategias de comunicación más inclusivas para este colectivo específico, entre las que pueden

encontrarse una mayor presencia de los miembros del equipo en los Centros de Vida Activa y en otros espacios con objetivos similares. Asimismo, y más allá de limitarnos a promocionar el proyecto en estos lugares, sería igualmente interesante “llevar” alguna de las actividades programadas a la sede de estas asociaciones.

VIII- Conclusiones

Como se ha puesto de manifiesto en las páginas anteriores, el PID “Diálogos interreligiosos: conectando Universidad y comunidad” ha demostrado sobradamente su valía como iniciativa docente, tanto en su dimensión propiamente “educativa”, más centrada en el ámbito estrictamente universitario, como social, poniendo de relieve el papel esencial que puede y ha de jugar la Universidad como agente efectivo de diálogo y de transformación cultural y social.

En primer lugar, los resultados obtenidos y analizados en las secciones anteriores evidencian el impacto significativo de la implementación de este proyecto en la mejora del aprendizaje de los estudiantes matriculados en la asignatura de *Historia de las religiones* de la Universidad de Valladolid. La combinación de diferentes metodologías activas (APs, AC y AE) ha favorecido la adquisición por parte de estos no solo de conocimientos teóricos sólidos relacionados con los contenidos de la materia, sino también de una serie de competencias transversales esenciales; entre ellas, el pensamiento crítico, la capacidad de trabajar de manera conjunta, la empatía y la sensibilidad hacia la diversidad. En este sentido, por ejemplo, la comparación entre los cuestionarios iniciales y finales realizados por los estudiantes muestra un notable progreso en la comprensión de conceptos complejos y en la percepción de las religiones objeto de estudio, lo que, a su vez, no es sino evidencia de la adquisición de un aprendizaje más profundo y contextualizado.

Este proyecto ha demostrado, en segundo lugar, erigirse en una herramienta eficaz para fomentar la convivencia y la tolerancia religiosa a nivel local, cuestiones de máxima

importancia, especialmente en un contexto sociocultural y político como en el que nos encontramos, marcado, cada vez más, por la creciente diversidad religiosa y los conflictos motivados por la fe. De este modo, el estudio más “teórico” de la historia de las religiones, combinado con experiencias vividas en primera persona y la interacción con personas procedentes de contextos culturales y religiosos diversos, se revela como una herramienta fundamental para favorecer el respeto, la empatía y la apertura hacia la diversidad religiosa.

En tercero y último lugar, y también relacionado con esta dimensión “social” del proyecto, ha sido la promoción del diálogo entre generaciones. En especial, la participación de personas mayores en actividades presenciales, tanto en lugares de culto como en la propia universidad, ha contribuido –aunque todavía queda espacio para la mejora– no solo al intercambio de experiencias y saberes, sino también a visibilizar y a reivindicar el papel de las personas mayores como actores relevantes y esenciales en la vida comunitaria.

Cabe señalar, además, que el proyecto posee un alto grado de transferibilidad y adaptabilidad a otras áreas de conocimiento. En ámbitos como la Literatura o la Historia del Arte, puede contribuir a contextualizar y problematizar las representaciones religiosas, fomentando la reflexión sobre el arte y la literatura como vehículos de identidad, conflicto o diálogo a lo largo del tiempo. En el campo del Derecho o de las Ciencias Políticas, el proyecto puede ofrecer un marco privilegiado para trabajar cuestiones tales como la libertad religiosa, la laicidad o la confesionalidad del Estado o los derechos fundamentales desde una perspectiva aplicada. Finalmente, áreas como la Educación o el Trabajo Social constituyen ámbitos de conocimiento especialmente propicios para la implementación de iniciativas de este tipo, al promoverse la interacción directa de los estudiantes con comunidades religiosas locales, lo que ofrece un marco ideal para desarrollar habilidades fundamentales para la intervención educativa y social, como la empatía, la escucha activa, la mediación intercultural y la gestión constructiva de la diversidad.

En síntesis, este PID no solo ha pretendido lograr una mejora significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una asignatura concreta del Grado en Historia, sino también, invitar a reflexionar sobre el papel y responsabilidad que tenemos los docentes universitarios y la Universidad en su conjunto como institución, como agentes claves a la hora de promover la cohesión social y los valores cívicos y, de contribuir, por tanto, a la formación de ciudadanos críticos, responsables, comprometidos y respetuosos con la diversidad y la convivencia intercultural e intergeneracional, así como con la alteridad religiosa.

Referencias bibliográficas

Leyes/decretos

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>

Bibliografía general

AYUNTAMIENTO DE VALLADOLID. **V Plan Municipal de Juventud. Ayuntamiento de Valladolid 2025-2028.** Disponible en:

https://www.valladolid.es/es/ciudad/juventud/publicaciones/v-plan-juventud.ficheros/1050246-V%20Plan%20Juventud.pdf?utm_source=chatgpt.com Acceso el 22 de octubre de 2025.

AYUNTAMIENTO DE VALLADOLID. **Población extranjera. Información sobre la población de nacionalidad no española que reside en Valladolid, 2025.** Disponible en: <https://www.valladolid.es/es/temas/hacemos/open-data-datos-abiertos/catalogo-datos/informacion-estadistica-ciudad/poblacion/poblacion-extranjera> Acceso el 22 de octubre de 2025.

AYUNTAMIENTO DE VALLADOLID, *et al.* **La diversidad cultural en Valladolid. Estudio poblacional 2019.** Disponible en: <https://www.valladolid.es/es/actualidad/noticias/estudio-estadistico-plan-convivencia-intercultural.ficheros/550081-Estudio%20Poblacional%20web.pdf>. Acceso el 22 de octubre de 2025.

BARTOLOMÉ HERRERO, J. La doxografía budista indotibetana: una aproximación a sus desarrollos y a su influencia en las clasificaciones occidentales del budismo. **Ilus. Revista de Ciencias de las Religiones**, 29, p. 1.-12, 2024. <https://doi.org/10.5209/ilur.88335>

BRUFFEE, K. A. **Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge** (2nd ed.). Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999.

CARDETE DEL OLMO, M. C. et al. **Historia Antigua y Transferencia de conocimiento a través del Aprendizaje Servicio.** 2020. Disponible en <https://docta.ucm.es/entities/publication/6994b57f-97ba-44a4-b636-735c3f03695d> . Acceso 15 de julio de 2025.

CARDETE DEL OLMO, M. C. et al. **Aprendizaje Servicio e Historia Antigua: conexiones intergeneracionales en torno al mundo clásico.** 2022. Disponible en <https://docta.ucm.es/entities/publication/309ce769-b22c-413f-ad95-098975a4f561>. Acceso 15 de julio de 2025.

CHAPINAL HERAS, D. **Experincing Dodona.** The Development of the Epirote Sanctuary from Archaic to Hellenistic Times. Berlin; Boston: De Gruyter, 2021.

CHAPINAL HERAS, D. Religión y política. Olimpia del Epiro, Dodona y Atenas. In: FERNÁNDEZ PRIETO, A.; IRIARTE ASARTA, U. (eds.) **(In)visibilidad, vulnerabilidad y agencia.** Visiones de la mujer en la antigua Grecia. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2024.

CHISHOLM, C. U.; HARRIS, M. S. G.; NORTHWOOD, D. O; JOHRENDT, J. L. The Characterisation of Work-Based Learning by Consideration of the Theories of Experiential Learning. **European Journal of Education**, III, 44, p. 319-337, 2009.

DEELEY, S. J. **El Aprendizaje-Servicio en educación superior**: Teoría, práctica y perspectiva crítica. Madrid: Narcea Ediciones, 2016.

DEL PINO-ORDÓÑEZ, M. Aprendizaje experiencial, interiorizar haciendo. **Revista digital de educación y formación del profesorado**, XVII, 1, p. 1-7, 2020. Disponible en: <https://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2020/04/Delpino.pdf> . Acceso 27 de octubre de 2025.

DIVERSIDAD RELIGIOSA DE VALLADOLID. **Directorio de lugares de culto**. Disponible en: <https://diversidadreligiosavalladolid.com/directorio-lugares-culto/> Acceso 22 de octubre de 2025.

ESTEBAN RECIO, A.; GONZÁLEZ LÓPEZ, M. **Herejes luteranas en Valladolid**: Fuego y olvido sobre el convento de Belén. Universidad de Valladolid: Valladolid, 2021.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS. **Grados**. Disponible en: <https://fyl.uva.es/estudios/grados/> Acceso 22 de octubre de 2025.

FELTEN, P.; CLAYTON, P. H. Service-learning. **New directions for Teaching and Learning**, CXXVIII, p. 75-84, 2011. <https://doi.org/10.1002/tl.470>

FIRMANSYAH, H.; PUTRI, A. E.; WIYONO, H. Implementation of Experiential Learning to Enhance Students' Historical Thinking Skills. **QALAMUNA, Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama**, XVII, 1, p. 777-792, 2025. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v17i1.7193>

GABINETE DE COMUNICACIÓN UVA. **Un total de 582 extranjeros estudiarán a lo largo del curso 2025/2026 en la Universidad de Valladolid**, 9/9/2025. Disponible en: <https://comunicacion.uva.es/es/detalle/Un-total-de-582-extranjeros-estudiaran-a-lo-largo-del-curso-2025-2026-en-la-Universidad-de-Valladolid/> Acceso el 24 de octubre de 2025.

GABINETE DE COMUNICACIÓN UVA. **El número de estudiantes que se ha matriculado este curso en los estudios de grado de la UVa es el mayor en la última década**,

21/10/2025. Disponible en: <https://comunicacion.uva.es/es/detalle/El-numero-de-estudiantes-que-se-ha-matriculado-este-curso-en-los-estudios-de-grado-de-la-UVa-es-el-mayor-en-la-ultima-decada/> Acceso el 24 de octubre de 2025.

GONZÁLEZ, G. C., DÍAZ MATAJIRA, L. Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. **Educación y Educadores**, VIII, p. 21–44, 2009. Disponible en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/564>. Acceso 23 de octubre de 2025.

GRANADOS, H.; GARCÍA, C. L. El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. **Ánfora**, XXIII, 41, p. 37-54, 2006. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357848839002> Acceso 15 de julio de 2025.

INE. **Valladolid: Población por municipios y sexo**, 2024. Disponible en: https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2904#_tabs-tabla Acceso 22 de octubre de 2025.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, IV, 2, p. 193-212, 2005. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>

LOSU=Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con> Acceso 13 de julio de 2025.

MOLINA-LUQUE, F.; TAHULL FORT, J. Profiguración, aprendizaje-servicio y sostenibilidad: las relaciones intergeneracionales como propuesta educativa. **RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio**, 19, p. 1-16, 2025. Disponible en: <https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/3576ac25-9ec7-43ee-9362-407b56f21ae5/content> . Acceso 23 de octubre de 2025.

PUIG, J. M. Presentación. In: PUIG, J. M. et al. (Coords.). **Aprendizaje servicio (APS)**. Barcelona: Editorial Grao, 2009, p. 9-13.

RED DE CENTROS DE VIDA ACTIVA. Disponible en: <https://www.valladolid.es/es/temas/hacemos/centro-atencion-personas-mayores-envejecimiento-activo/red-centros-vida-activa>. Acceso el 24 de octubre de 2025.

REAL DECRETO 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>. Acceso 13 de julio de 2025

RED ÍNCOLA. Disponible en: <https://redincola.org/>. Acceso el 24 de octubre de 2025.

RODRÍGUEZ PÉREZ, R.; GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, M.. El aprendizaje servicio como metodología para la enseñanza de la Historia y el patrimonio local. **Historia y espacio**, XV, 53, 2019. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8661>

SÁNCHEZ LÓPEZ, J. A.; FERNÁNDEZ PARADAS, A. R. (Coords.). **Del individuo al Aprendizaje Colaborativo (I)**. La Historia y la Historia del Arte ante los retos de la Innovación Educativa. Málaga: ExLibric, 2015. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/89648/2015.%20Del%20individuo%20al%20aprendizaje%20colaborativo%20%28I%29.%20La%20Historia%20y%20la%20Historia%20del%20Arte%20ante%20los%20retos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso 15 de julio de 2025.

UCIDE. **Informe anual 2023 Institución para la observación y seguimiento de la situación del ciudadano musulmán y la islamofobia en España**. Disponible en: <https://ucide.org/wp-content/uploads/2024/12/ia2023.pdf>. Acceso el 22 de octubre de 2025.

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. OFERTAS DE GRADO. **Grado en Historia. Plan Modificado**. Disponible en: <https://www.uva.es/export/sites/uva/2.estudios/2.03.grados/2>

[.02.01.oferta/estudio/Grado-en-Historia-Plan-modificado-00002/](#) Acceso el 24 de octubre de 2025.

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. PORTAL DE RANKINGS. **Evolución de la matrícula. Grado (2016/2017-2024/2025).** Disponible en:

<https://rank.uva.es/indicadores/evolucion-de-la-matricula-grado/> Acceso el 24 de octubre de 2025.

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. PORTAL DE TRANSPARENCIA. **Procedencia de los estudiantes de nuevo ingreso en grados por comunidad y distrito 2020/2021.** Disponible en:

https://transparencia.uva.es/documentos/Procedencia-nuevo-ingreso-en-grado-20_21.pdf Acceso el 24 de octubre de 2025.

UP MILLÁN SANTOS. Disponible en: <https://upmillansantos.uva.es/> . Acceso el 24 de octubre de 2025.

VILLAR VEGAS, D. Entre el mito y la historia: El Éxodo de los Israelitas desde Egipto a Canaán. **Panta Rei: Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia**, 17, p. 9-21, 2017. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2017/1>

VILLAR VEGAS, D. La población palestina y la población israelí ante la guerra entre Israel y Hamás. **Bie3: Boletín IEEE (Instituto Español de Estudios Estratégicos)**, 33, Enero-Marzo, 838-850, 2024. Disponible en: <https://www.ieee.es/Galerias/fichero/BoletinesIEEE3/2024/BoletinIEEE33.pdf>

DEBATE NECESSÁRIO ÀS CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS NO CAMPO DA HISTÓRIA, MÚSICA E PATRIMÔNIO¹

Bruno Augusto

A escrita historiográfica é essencialmente desafiadora, pois nossos objetos conjugam sensibilidades imprescindíveis para sua exposição e compreensão. Assim a conjugação entre diferentes campos, são em sua maioria uma empreitada a parte que exige do pesquisador perícia, assim como também determinada porção de coragem.

Na ação de pesquisa sobre o campo da história cultural, defrontamo-nos constantemente com fronteiras, e com elas os ditos desafios. Sobretudo, porque o fazer científico cobra um preço alto pela produção e legitimação de conhecimentos. Consideramos que estudos entre História e Patrimônio é exemplo completo destes desafios, e por isso dedicaremos essa reflexão para o olhar de trajetórias metodológicas construtoras de possíveis diálogos, por vezes inéditos e articulados por vestígios dessas diferentes áreas.

A primeira questão que propomos consiste na tarefa de perceber a “capilaridade” de campos e subcampos influenciadores para a narrativa histórica que buscamos constituir. Nesse sentido, apresentamos três pontos daquilo que inferimos como essenciais para orientação e interpretação dos temas e debates que se apresentam no decorrer da investigação, oferecendo a cada caso referenciais que identificamos como de melhor aplicabilidade.

¹ Pontos estruturais da proposta: Falar da pluralidade de abordagem a depender do objeto pesquisado; Tratar das opções possíveis para tais abordagens; Oferecer a ideia do patrimônio fora da perspectiva arquitetônica; Tratar da ilusão biográfica.

A importância em construirmos uma análise teórico-metodológica sólida dialoga exatamente em oferecer destaques e contornos de determinadas concepções que, quando não cuidadas, podem desvirtuar a intenção objetiva do estudo, a exemplo do debate que podemos encontrar entre Biografia e Trajetória, ou das tensões sobre temas que enredam a História da Música e o campo História e Música.

Nesse contexto, marcamos nosso “primeiro ponto” com a retomada das contribuições do que foi “classificado” a quarta geração dos *Annales* responsável por bem representar o que desejamos expressar quando chamamos atenção à construção de uma proposta metodológica. Desta forma, o viés dessa escola de pensamento nos alinha às especificidades do macrocampo ao qual nos propomos a contribuir, pois, nela encontramos as premissas colaborativas a comunicação interpretativa entre os diferentes campos, abrindo espaço para possibilidades de serem analisados.

Seguindo por essa direção, como não nos aproveitarmos de obras significativas para o entendimento da relação existente entre objetos históricos no interior do campo cultural ou do patrimônio? Tratamos assim de: *O Mundo como Representação*, de Roger Chartier (1991); e *A historiografia segundo Roger Chartier* (1945-), de Francisco José Alves (2010). Obras que direcionam a compreensão de que: “Toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico” (Chartier, 1991, p. 7).

Sob a sugestão de particularizar nosso método, percebemos que a contribuição dada pelo autor nos “liberta” para uma melhor acomodação do lugar de observação e do refinamento, que resulta de fato numa escolha objetiva e mais assertiva em relação a forma pela qual desejamos compreender o passado a partir de fragmento específico.

Essa “liberdade” deve ser entendida pela equivalência de reformulação. Primeiramente, do movimento histórico vivenciado pelo próprio campo de estudos que selecionamos e,

em decorrência, dos objetos e das relações que se mantinham de maneira tradicional, impedindo formas de reavaliação.

A partir desse deslocamento, Chartier (1991) fez com que fosse possível o assentamento de um outro paradigma, uma nova “noção orientadora”, para o percurso historiográfico:

[...] esta reformulação, que enfatiza a pluralidade dos empregos e das compreensões e a liberdade criadora — mesmo regulada dos agentes que não obrigam nem os textos nem as normas, distancia-se, em primeiro lugar, do sentido que Michel Foucault dá ao conceito, ao tomar ‘a apropriação social dos discursos’ como um dos procedimentos maiores através dos quais os discursos são dominados e confiscados pelos indivíduos ou instituições que se arrogam o controle exclusivo sobre eles. (Chartier, 1991, p. 180)

Em outras palavras, enuncia uma das principais possibilidades da criação metodológica para História Cultural: a saber, sua condição de restabelecê-la como uma nova forma de “enxergar” a situação, desvinculada ou desobrigada de assentir aos “discursos confiscados”, livre para, assim, realizar uma apreensão particular de realidades sociais específicas.

Chegamos assim em nosso “segundo ponto”. São sob esses termos que Chartier (1991) anuncia o processo que resulta no seu conceito de *Representação*, consistindo numa perspectiva de análise das atividades culturais que prima pela sua complexidade, a partir dos processos envolvidos em sua criação, difusão e aquilo que entendemos como principal, a interpretação de seus significados. Assim, História e Patrimônio convergem-se sem degradar suas propriedades originais, agregando ao conhecimento, complexidade.

Esse conceito exerce um papel fundamental ao entendimento dos fatores de intermediação da realidade e da

construção de identidades, e dissolução de hierarquias, capitais aos meios de constituição de poder.

Na prática, quando ampliamos nossa concepção metodológica, investindo no repertório disponibilizado pelo molde do conceito *Representação* direcionado à aplicação analítica-interpretativa de nosso objeto, adquirimos a possibilidade de alcançar inferências dessa representação sem o risco de apresentá-la como neutra ou preocupada com sua mera objetividade. Assim, potencializamos a chave interpretativa adequada para retomada de um passado, sob questionamentos que nos revelem a forma como os vestígios históricos e os modelos de patrimônio foram moldados.

A relação presente no interior do conceito de *Representação* que Chartier (1991) é desenvolvida debatendo a coletividade e a individualidade, ou seja, que diz respeito a uma proposição de relação mútua de constante tensão, dialógica. Por esse motivo, precisamos de uma construção metodológica capaz de perceber a partir da identificação do nosso objeto, essas mesmas proporções, resultando em seu melhor destaque, ou seja, um aprimoramento desta representação na história.

O conceito de representação é fundamental na configuração da história cultural formulada por Roger Chartier. A noção alude ao modo como, socialmente, os homens constroem o mundo, construindo sentidos, atribuindo significados. Assim, três aspectos pautam a representação: a dimensão coletiva, a particularidade e o empenho. (Alves, 2010, p. 46)

Ao atingirmos esse nível de percepção das complexidades contidas em cada campos, em nosso caso, patrimônio e História, enxergamos que a porção de coletividade e particularidade fazem juntas acepção dos agenciamentos, que também os descrevem. O conceito de *Representação* constituído então por Chartier (1991) flexiona uma abordagem que permite ao olhar do historiador

numa “funcionalidade exclusiva” que atua somando-se a outros campos, nesse caso, o patrimônio.

Assim entendidas, as representações, diz Chartier, estão colocadas no campo de concorrências, de disputas, de contendas, de lutas. A luta de classes não ocorre somente no plano econômico e político, mas também no plano simbólico, no plano da cultura. (Alves, 2010, p. 17)

Chartier (1991) investe no argumento de que há diferentes sentidos que possíveis de serem apreendidos naquilo que denominou como “dispositivos formais”, ou seja, o modo e o tipo de fonte que utilizamos revelam por sua própria estrutura de condições “engessadas” no que diz respeito a compreensão geral que desenvolvemos de suas representações. Todavia, também nos diz que “as obras e os objetos, produzem sua área social de recepção muito mais do que as divisões cristalizadas ou prévias o fazem” (Chartier, 1991, p. 186).

E sem dúvida essa atenção dada às “formalidades das práticas” (segundo a expressão de Michel de Certeau), do lado da produção ou do da recepção, que mais prejudicou uma maneira clássica de escrever a história das mentalidades. Em primeiro lugar, obrigando-a a considerar os discursos em seus próprios dispositivos, suas articulações retóricas ou narrativas, suas estratégias de persuasão ou de demonstração. Os agenciamentos discursivos e as categorias que os fundam — como os sistemas de classificação, os critérios de recorte, os modos de representações — não se reduzem absolutamente às ideias que enunciam ou

aos temas que contêm. Possuem sua lógica própria. (Chartier, 1991, p. 187).

Consideramos que essas colocações ajustam novos rumos àqueles ligados aos estudos no campo da História Cultural ou Patrimônio, por exemplo. Em especial, vivificam uma reflexão metodológica, pois, oferecem uma trilha sinalizada orientadora que nos coloca a salvo em relação aos descaminhos de abordagem limitada, além de ajudar na superação de alguns dilemas inerentes ao desafio afinar os melhores meios de interpretar as fontes.

Cada série de discursos seja compreendida em sua especificidade, ou seja, inscrita em seus lugares (e meios) de produção e suas condições de possibilidade, relacionada aos princípios de regularidade que a ordenam e controlam, e interrogada em seus modos de reconhecimento e de veracidade (Chartier, 1991, p. 187)

A concepção sobre a necessidade de compreender os objetos/fontes sob sua especificidade a fim de pensarmos em metodologias que melhor dialoguem aos nossos objetivos, também se alinha ao pensamento de Peter Burke (2005), quando este afirma que, para cada objetivo, se faz possível pensarmos em uma metodologia própria para suportá-la; um argumento que nos credencia a desenvolver uma correspondência própria de aplicação ao nosso propósito.

Se seguirmos nessa direção, conceberemos condições propícias para uma abordagem híbrida em razão da essência de investigações características desses campos. Observa-se assim que esses dois conjuntos de elementos (campos e fontes) atravessam a narrativa historiográfica/patrimonial assim como em diferentes interseções.

A relação entre os campos de estudos e as formas de interpretação das fontes potencializa um sistema de análises que

organizam as interlocuções entre estes diferentes termos. Atua na definição de uma identidade singular às hipóteses propostas. Desse modo, admitindo as complexidades que cada tema preserva e a interlocução dos campos como dito, concebemos intencionalmente uma perspectiva híbrida que viabiliza a produção de conhecimento a partir de novas abordagens sobre um determinado tema, em vias estabelecidas por pontes e caminhos que acessam o passado levando em consideração os instrumentos que melhor dispomos no momento da pesquisa.

Como vantagem correlata produzimos uma atenção para o evento de uma “natural” negação a qualquer viés de hierarquia entre os elementos tema-campo-fontes, e as inter-relações entre eles, posicionando-nos ao ponto da “liberdade”.

No intercampo da história e música percebemos, por exemplo, uma acomodação muito confortável dessa perspectiva. Visualizamos de forma clara a forma como a tipologia das fontes acessadas, e os usos dos conceitos historiográficos mobilizados, podem transcender diferentes campos, sugerindo diálogos que nos servem para contextualizar a sociedade e suas transformações em um determinado tempo histórico, reconstruindo a memória de trajetórias individuais e coletivas que inferem na concretude de inúmeros acontecimentos sociais.

A respeito da modificação cultural em curso nas primeiras décadas do século XX, verificamos por meio dos estudos de Henrique Cazes (1998) uma utilização que nos dá indícios sobre as possibilidades metodológicas quando, pelos aspectos e dados da produção musical, Cazes estende seu olhar sobre o contexto econômico e conseqüentemente, o desenvolvimento tecnológico responsável por modificar os interesses do objeto música. Uma compreensão daquela realidade alcançada devido a flexibilidade na interpretação e uso das fontes, assim como dos métodos de análise.

A situação que destacamos por meio de Cazes (1998) revelou que, entre 1902 e 1920, a fase mecânica das gravações musicais, correspondia a 61,5% músicas instrumentais. No entanto, em aproximadamente duas décadas esse percentual, que

impactou diretamente no ofício e na atuação de dos músicos profissionais do Rio de Janeiro, caiu para apenas 13,8% (Cazes, 1998, p. 45). Nesse contexto, a abordagem metodológica permitiu uma representação reflexiva fluída, com base nas escolhas de referenciais que dialogaram com os aspectos de outras investigações, sem como isso, afastar a preocupação de alinhamentos ao seu campo epistemológico original.

Posto assim, argumentamos que, mesmo que a comunicação entre diferentes campos seja, além de normal, por vezes necessária, a criação e desenvolvimento de modelos precisa ser pensada com vigor em função dos nossos objetivos/chaves interpretativas em vias de consolidação.

O campo biográfico-crítico nos apresenta outra ilustração desse debate. A pesquisa de Silvano Baia (2001) intitulada “A historiografia da música popular no Brasil (1971-1999)”, enseja muitas das possibilidades de diálogos, das premissas que discutimos, dada exatamente a reflexão sobre o modo em que foi necessário buscar a superação de algumas limitações impostas ao campo atualizando-o para maiores contribuições. Baia (2001) esclarece que em certo período, um significativo número das pesquisas pioneiras na temática música e sociedade foram dadas num contexto em que estes objetos despertavam pouco interesse da academia, em especial por crítica aos procedimentos metodológicos responsáveis por aquele conhecimento produzido.

Como resultado, o desenvolvimento do campo limitou-se, em grande parte, ao trabalho de pesquisadores denominados *Scholar fans*, ou seja, pesquisadores musicólogos², ligados profissionalmente com à produção musical a partir da qual

² Termo que corresponde aos sujeitos, em sua maioria de formação musical, que agregaram em seus conhecimentos a perspectiva historiográfica e suas inter-relações na formulação de seus objetos. Sublinhamos que uma importante contribuição nessa temática diz respeito às inferências de José D’Assunção Barros no artigo *História e Música: Considerações sobre suas possibilidades de interação* (2018), no qual consta nota explicativa sobre diversos autores, musicólogos, capazes de oferecer aprofundamentos desse segmento.

produziam conhecimentos, resultando assim numa historiografia privilegiada aos seus gostos, ou a história dos gêneros musicais e biografias de artistas que lhes traziam afinidades.

A consequência direta dessa constatação foi o entendimento de que as pesquisas realizadas sobre esse enfoque naquele período carregaram uma determinada “contaminação” por um olhar demasiadamente “afetuoso” e “íntimo” dos pesquisadores em relação ao contexto do estudo ou ao objeto estudado. Baia (2001) manifesta essa conclusão observando a presença recorrente das adjetivações e elogios às peças musicais analisadas e conclui que, embora essas investigações possam ser consideradas valiosas no contexto de avanços do campo da História da Música, revelam de fato um paradoxo, pois, ao mesmo tempo são responsáveis por suas principais limitações, ou fragilidades.

A pertinência do alerta produzido por Silvano Baia reforça o viés de se buscar entender as tensões no interior das pesquisas tanto no campo cultural, quanto patrimonial, em seus respectivos contextos de produção e manifestação, favorecendo a identificação de camadas presentes sobre o “vício” de cada área, assim como ocorreu com os estudos sobre o Patrimônio numa perspectiva tendenciosa à compreensão pela estrita via dos modelos interpretativos da arquitetura, ou no campo musical, no que se refere aos aspectos técnicos e virtuosísticos.

Quanto às análises e apropriações de José D’Assunção Barros que em conjunto discute as possibilidades metodológicas disponíveis aos historiadores, encontramos uma clara exposição indicativa das contingências que sugerem a utilização de abordagens específicas, por vezes inéditas. “[...] para que os historiadores possam estudar aspectos diversos da história” (Barros, 2018, p. 26).

Juntos, Baia (2001) e Barros (2018) nos ofereceram segurança em criar um modo próprio de proceder, que respeite as singularidades daquilo que desejamos descobrir, sem que se excetue o rigor científico, ao mesmo tempo que orientaram

quanto às armadilhas na própria condução da análise nesse terreno.

Barros (2018) contundentemente expõe uma enumeração dos principais componentes epistemológicos que requerem do investigador tais precauções em relação ao domínio de técnicas e conhecimentos específicos a respeito do objeto e suas representações³. Assim, alerta a necessidade de se considerar habilidades às vezes demasiadamente distanciadas de nossa formação base como exigências para um exame em profundidade de fontes desses objetos.

Longe de esgotar as articulações que oferecem os contornos nesse debate, encaminhamos ao final da proposta, a apresentação de um exemplo de pesquisa que se encaixa como ilustrativa aos benefícios tanto do cuidado em relação a Ilusão Biográfica, quanto ao resultado de refinamento entre as possibilidades de pesquisa e produção de conhecimento inerente aos campos da História e do Patrimônio dialogados neste capítulo.

Compreendemos que nosso argumento final diz respeito ao contraponto necessário quando submetemos nosso fazer empírico-reflexivo no efeito da contraprova dada pela ilusão biográfica, incidindo diretamente no resultado, ou seja, o relato historiográfico de cada pesquisa que se torna testemunhal ao final por meio de sua escrita.

Ilusão Biográfica se refere ao conceito produzido pelo sociológico Pierre Bourdieu, chama atenção em não reproduzirmos concepções orientada por valores que de alguma forma gostaríamos de encontrar no objeto de nosso estudo, em especial quando esse objeto é mediado por um personagem histórico.

Recorremos à aplicação de uma estratégia que funciona como “freios e contrapesos” importantes para conter a tendência do pesquisador em procurar uma linearidade entre essas

³ O autor define representações como: Partituras, gravações, instrumentos musicais, críticas em periódicos, capas, folhetins, convites de espetáculos, entre outros (Barros, 2018, p. 29).

personalidades, suas coerências, intencionalidades ou eventos correlatos, como se pretendendo chegar a determinada “verdade absoluta” para seu objeto de pesquisa.

Assim, evitamos em boa medida a produção de uma narrativa preocupada com esse modelo de lógica determinista entre os eventos e seus personagens, melhorando a condição para avançarmos com maior segurança na descrição e criticidade aos enfoques que desejamos aplicar no processo.

Augusto (2025), em pesquisa que atualiza a percepção do músico Luiz Americano, para o campo do Choro, fez desse cuidado algo fundamental. No contexto do estudo: *Luiz Americano de Itabaiana: trajetória e memória pelo campo musical do Choro no Rio de Janeiro (1930-1950)* aborda a trajetória desse artista sobre o qual há abundância de um tipo específico de fonte, os jornais. Ocorre que o aproveitamento desse tipo de fonte se traduz pela necessidade de camadas de atenção, sem as quais, configuram condições perigosas ao pesquisador.

A trajetória de Americano a partir do levantamento biográfico se constitui um labirinto que foi preciso não apenas adentrar, mas interpretar. Trata-se da observação de detalhes que permitiu perceber, sobre os ombros de um personagem consagrado no campo do Choro, elementos de seu passado que de fato expunham as tessituras de sua contribuição. Na prática exigiu-se considerar que as tendenciosas reportagens e entrevistas foram produzidas como variações do gênero jornalístico de seu tempo, e que, de maneira geral, era constituído como um “modelo editorial” específico das revistas do rádio, que desde a década 1920 que já contavam com algum tipo de redação⁴ “especializada”, cujos elogios serviam para reprodução promocional do projeto político⁵ a partir da exploração da cena cultural.

⁴ Ver: Dias (2021).

⁵ A utilização das revistas do rádio era considerada como forma de intervenção estatal na política cultural brasileira, resultando, em alguns casos, até mesmo na fusão ou incorporação dos veículos impressos (periódicos de jornais e revistas) e irradiadores, (as PRs como eram identificadas as rádios) a

Essa característica fundamental da fonte solicitou do planejamento da pesquisa um “tratamento” direcionado à necessária tensão de desconstrução da imagem produzida por essa mídia em seu tempo a respeito do personagem Luiz Americano.

Considerando tais características editoriais de sua época, analisar em camadas os relatos e proposições a seu respeito, tornou-se essencial para aferição da relação de causalidade entre o êxito de sua carreira e os reais efeitos protagonizados por sua trajetória. Estes conhecimentos não teriam qualidade alcançada sem que o referido cuidado fosse aplicado, incorrendo no risco da completa materialização de uma *Ilusão Biográfica*.

No contexto de sua pesquisa, Augusto (2025) evidencia aspectos sobre a cidade do Rio de Janeiro que abriga uma cena multicultural, em recorte, as intermediações musicais feitas por Luiz Americano entre a capital do Brasil e o Estado nordestino de Sergipe. Sua constatação revelou uma conexão intencional que oportuna pensar o quanto esses dois territórios, Rio de Janeiro (sudeste) e Sergipe (nordeste), estiveram interligados em circularidades culturais que permitem ressignificar ambos os espaços por meio do artifício dialético e vivencial da música produzida.

O ponto que desejamos comunicar sobre os efeitos trazidos pela aplicação do cuidado com a *Ilusão Biográfica* no caso de Luiz Americano, é apresentado pela evidência de que sua versão como sujeito histórico no campo musical⁶ nos permite pensá-lo não apenas como *Mainstream* segundo as características

serviço de um “novo modelo de civilidade” cunhado em seus editoriais e programações.

⁶ Em diversas reportagens, Americano foi relacionado como uma referência no gênero do *Choro* e síncrono do período de efusão criativa e associativa da profissionalização dos músicos brasileiros e da cultura nacional. Luiz Americano foi: executor de diferentes instrumentos, em especial o saxofone e o clarinete; compositor; arranjador; maestro; integrou diferentes bandas e grupos musicais. Seus dados artísticos também nos oferecem informações de suas parcerias com Pixinguinha, Donga, Carmen Miranda, Jacob do Bandolim.

de seu tempo, mas como um homem estrategista, representativo da sua condição histórica construída por meio de suas escolhas estruturais, reativas ao modo como interpretou e reagiu ao seu tempo, suas possibilidades e seu meio musical, reatualizando sua memória em relação ao espectro de suas contribuições, agregando ao título de músico virtuoso, o título de agenciador das transformações de seu campo.

Considerações finais

Ao longo deste percurso reflexivo, procuramos evidenciar que a construção metodológica no campo que articula História, Música e Patrimônio não se reduz a uma simples justaposição de procedimentos oriundos de diferentes disciplinas. Ao contrário, trata-se de um empreendimento que exige do pesquisador não apenas familiaridade com os debates teóricos de cada área, mas também um constante exercício de vigilância crítica sobre os limites e as possibilidades de suas próprias escolhas.

A argumentação desenvolvida partiu do reconhecimento de que a escrita historiográfica, sobretudo quando orientada para objetos culturais e patrimoniais, lida com sensibilidades que não podem ser dissolvidas em nome de uma suposta objetividade neutra. Essa perspectiva permite liberar a análise de amarras que, muitas vezes, aprisionam o olhar do historiador em discursos já consagrados, abrindo espaço para uma interpretação atenta aos processos de criação, difusão e apropriação dos significados culturais.

Propusemos um movimento metodológico híbrido, que se afasta de hierarquias rígidas entre tema, campo e fontes. A exemplificação feita pelas pesquisas como as de Henrique Cazes e Silvano Baia foram alçadas como modo de demonstrar que a fluidez entre diferentes domínios — econômico, tecnológico, social e simbólico — não compromete o rigor epistemológico, antes o amplia, ao permitir que as fontes sejam interrogadas em sua especificidade e que as relações de força presentes no interior do campo cultural possam ser amplamente explicitadas.

Entretanto, reforçamos que essa abertura não prescinde de cuidados. A crítica à tradição dos *scholarfans* atua como alerta contra os vieses que possam demarcar estudos históricos, patrimoniais e musicológicos desacompanhados de uma reflexão sobre os “vícios” de cada área.

É nesse sentido, que aplicamos o conceito de Ilusão Biográfica, revelando-se como uma importante funcionalidade de contenção para o uso das fontes que venham a conduzir uma narrativa de linearidade ilusória.

Por fim a pesquisa sobre Luiz Americano, apresentada como estudo de caso, materializou de forma exemplar os princípios defendidos. Ao submeter as fontes jornalísticas a um tratamento que desconstruiu o “modelo editorial” de sua época, a pesquisa superou a imagem consagrada pelo discurso promocional e restituiu ao músico sua condição de agente histórico, cuja trajetória reflete escolhas estratégicas e mediações culturais mais complexas do que o simples virtuosismo.

Assim, as considerações que ora apresentamos apontam para a necessidade de uma postura que chamaríamos de artesanal diante da construção metodológica. Cada objeto, cada conjunto de fontes e cada interseção disciplinar demandam um desenho particular, que não pode ser inteiramente antecipado por modelos pré-fabricados. O que nos cabe, como historiadores, é cultivar a capacidade de perceber as “capilaridades” dos campos envolvidos, de mobilizar os referenciais teóricos com liberdade e precisão, e de manter acesa a vigilância contra as armadilhas que podem desvirtuar a análise.

Em síntese. O que se delineia é uma proposta que não se pretende prescritiva, mas sim formativa. Um horizonte de reflexão no qual o rigor científico e a criatividade interpretativa possam coexistir, sem que um anule o outro. Desse modo, a história, a música e o patrimônio se integram ainda mais e passam a constituir um campo de interlocução fértil, onde os vestígios do passado são continuamente interrogados à luz das questões do presente. Essa, a nosso ver, é a principal

contribuição que um pensamento metodológico atento pode oferecer à produção do conhecimento.

Referências bibliográficas

- AUGUSTO, B. B. **Luiz Americano de Itabaiana: trajetória e memória pelo campo musical do *choro* no rio de janeiro: (1930-1950)** Tese (doutorado) Programa de pós-graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2025.
- BAIA, S. F. **A historiografia da música popular no Brasil (1971-1999)**. 2001. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social, FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BARROS, J. D'A. **Fontes Históricas**. Introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BARROS, J. D'A. **História e Música: Considerações sobre suas possibilidades de interação**. História & Perspectivas, Uberlândia, v. 31, n. 58, p. 25-39, jan./jun. 2018.
- BARROS, J. D'A. **O campo da História: especialidades e abordagens**. 9.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.
- BOURDIEU, P. L'illusion biographique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 62-63, p. 69-72, jun. 1986. Tradução de Olívia Alves.
- BURKE, P. **O que é História Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CAZES, H. **Choro: do Quintal ao Municipal**. São Paulo: Ed. 34, 1998. 208 p. Coleção Ouvido Musical.
- CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- CHARTIER, R. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.
- CHUVA, M. R. R. **Os arquitetos da memória/sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)** 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2017.

DIAS, L. M.; ADAMI, A.; SANDE, M. As Revistas de Rádio no Brasil: décadas de 1920 a 1950. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2021

DOSSE, F. **O Desafio Biográfico**: escrever uma vida. Trad.: G. C. C. de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

LORIGA, S. **O Pequeno X: da Biografia à História**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011. Coleção História e Historiografia.

SILVA, P. F. S. da. **Luiz Americano**: um sergipano na história do choro. 2018. Monografia (Licenciatura em Música), Departamento de Música, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

DO MUSEU À SALA DE AULA: MOEDAS, CARTILHAS, PATRIMÔNIO E MEDIAÇÃO MUSEAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM O PROJETO “UM DIA NO MUSEU”

Carlos Eduardo da Costa Campos

Adriano Fagherazzi

Fernanda Eugénia Puga Magalhães

Pietra Ida Leone Sol

1. Introdução:

A partir de 2023, os debates sobre acervos museológicos, popularização da ciência e educação patrimonial ganharam maior destaque nas políticas públicas brasileiras. Nesse sentido, com o intuito de trabalhar essas temáticas, procuramos apresentar e refletir sobre as interseções entre as mesmas usando como caso de estudo as cartilhas "Um Dia no Museu", que foram desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos Interdisciplinares da Antiguidade - ATRIVM / UFMS (Universidade Federal Mato Grosso do Sul). Assim, a intenção desta análise é debater como esses recursos didáticos foram utilizados como ferramenta pedagógica. Entre 2022 e 2023, estas cartilhas possibilitaram a aproximação entre os alunos da Educação Básica (Mato Grosso do Sul/Brasil) do patrimônio cultural e histórico, mediante atividades práticas e interativas. O objetivo do trabalho é avaliar o potencial dessa abordagem para enriquecer o currículo escolar, fomentar o interesse dos estudantes pelos acervos museológicos e, dessa forma, promover a popularização da ciência numismática de maneira acessível e engajadora.

Um aspecto central desta proposta reside no entendimento de que as cartilhas não operam apenas como materiais de apoio, mas como dispositivos de mediação entre escola, museu e comunidade. Ao traduzirem conteúdos especializados do campo

numismático para linguagens e atividades adequadas à Educação Básica, esses recursos contribuem para deslocar o patrimônio de um lugar de contemplação distante para uma experiência de aprendizagem situada, na qual as moedas e outros objetos passam a ser lidos como fontes históricas e culturais. Desse modo, as cartilhas "Um Dia no Museu" reforçam uma perspectiva de educação patrimonial orientada pela participação, pelo diálogo e pela valorização de referências locais, favorecendo a democratização do acesso ao conhecimento em contextos marcados por desigualdades socioculturais e geográficas

1.1. A Popularização da Ciência:

Em primeiro lugar, destaca-se que a popularização da ciência no campo das Humanidades constitui um eixo estratégico para a formação cidadã no Brasil, na medida em que favorece a constituição de uma sociedade mais informada, crítica e apta a deliberar com base em evidências. Ao ampliar o acesso social ao conhecimento produzido academicamente, essa prática contribui para a democratização do conhecimento científico, criando condições para que diferentes públicos compreendam, questionem e participem de debates sobre temas que incidem diretamente sobre a vida coletiva, como os acervos museológicos e o patrimônio cultural. Tal dimensão é especialmente relevante em um país marcado pela diversidade sociocultural e por assimetrias históricas, no qual as Ciências Humanas e as Humanidades Digitais podem atuar de modo decisivo na qualificação da participação social, na promoção do desenvolvimento sustentável e na redução de desigualdades sociais e econômicas.

Dessa forma, assinala-se que a abordagem adotada neste estudo se orienta pelo conceito de popularização da ciência. Para tanto, toma-se como referência a discussão proposta por Marcelo Gomes Germano e Wojciech Andrzej Kulesza no artigo "Popularização da Ciência: Uma Revisão Conceitual" (2007) especialmente no que concerne à necessidade de delimitar e diferenciar os termos frequentemente mobilizados nesse campo e,

não raro, utilizados de modo indistinto. Os autores esclarecem que "vulgarização científica" se refere ao processo de simplificação excessiva do conhecimento científico, muitas vezes perdendo nuances importantes (Germano; Kuleza, 2007, p. 9-11). Assim, defendem que "Alfabetização científica" para a Educação Básica em ciências, pode possibilitar a capacitação de pessoas que passarão a compreender e aplicar conceitos científicos em suas vidas (Germano; Kuleza, 2007, p.11-14). Por outro lado, "Divulgação científica" é descrita como a apresentação do conhecimento científico ao público geral de forma acessível, sem comprometer a precisão (Germano; Kuleza, 2007, p. 14-18). Enquanto, "popularização da ciência" é abordada como um esforço mais amplo e inclusivo para integrar a ciência na cultura popular, promovendo um diálogo bidirecional entre cientistas e público (Germano; Kuleza, 2007, p. 18-20). No que concerne aos dois últimos conceitos, é importante refletir sobre a distinção entre a "divulgação científica" e "popularização da ciência". A "divulgação científica" é mais centrada na transmissão de conhecimentos científicos para um público mais amplo de maneira compreensível, sem envolver o receptor no processo científico (Farias; Lima, 2020, p. 17-45). Por outro lado, a "popularização da ciência" busca não apenas informar, mas também envolver e empoderar o público, incentivando a participação ativa na ciência e nas suas aplicações na sociedade. Enquanto a divulgação pode ser unilateral, a popularização visa criar um diálogo entre cientistas e sociedade (Farias; Lima, 2020, p. 17-45). Logo, a popularização vai além da simples disponibilização de informações, procurando engajar ativamente o público, inclusive aqueles que tradicionalmente são excluídos do circuito científico, numa aproximação que favorece o aprimoramento da cidadania e a formulação de políticas públicas. Nesse sentido, a figura 1 foi criada para ilustrar a popularização da ciência, onde se pode observar cientistas engajando ativamente com a comunidade em diferentes cenários, tais como: ruas e escolas. Destacando-se a interação com pessoas de diferentes idades.



Fig 1- Imagem que ilustra a concepção de popularização da ciência¹.

Tais diferenciações são fundamentais para apreender a complexidade e a diversidade de finalidades envolvidas na comunicação científica. Nessa perspectiva, a popularização da ciência deve ser entendida dentro de um contexto de ações culturais libertadoras, propondo uma aproximação crítica ao conceito que enfatiza a comunicação reflexiva e o diálogo, com vistas a reduzir assimetrias e a tensionar as fronteiras entre produção científica e públicos não especializados. Desse modo, popularizar as Ciências Humanas implica promover a sua circulação e apropriação social em múltiplos espaços, do cotidiano urbano às instituições escolares, bem como disputar a esfera pública, incluindo praças e ambientes mediáticos, com informação qualificada e socialmente relevante produzida pela pesquisa.

1.2.O projeto *Um dia no Museu*.

À luz dessas concepções teóricas, foi concebido o projeto "Um dia no Museu". No plano normativo, a iniciativa alinha-se ao que dispõe o artigo 215 da Constituição Federal do Brasil de 1988,

¹ Imagem gerada pelo autor através da IA sobre a popularização da ciência, assim mostrando cientistas interagindo com a comunidade em diversos ambientes. Gerada via OpenAI DALL·E, [17/02/24].

segundo o qual compete ao Estado assegurar a todos os cidadãos o direito integral ao exercício das manifestações culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, bem como apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações culturais. Adicionalmente, no artigo 216, parágrafo 3º, estabelece que o Poder Público instituirá mecanismos de incentivo voltados à produção e à difusão de bens, conhecimentos e valores culturais, reforçando a centralidade de políticas que ampliem o acesso social ao patrimônio e aos saberes a ele associados.

Em linha com essas diretrizes constitucionais, o projeto "Um dia no Museu" representa uma inovação ao formalizar uma colaboração entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o Museu Histórico Nacional. Tal parceria, regulamentada pelo Acordo de Cooperação nº 71/2022-UFMS e o Processo nº 23104.017568/2022-11, visa a promoção da cultura nacional na região Centro-Oeste do Brasil.

O projeto "Um dia no Museu" se destaca por envolver professores da Educação Básica de Mato Grosso do Sul em atividades que proporcionam aos estudantes o acesso ao Museu Histórico Nacional, durante seu centenário. Tendo sido incluída, ainda, a promoção do debate sobre o patrimônio numismático por meio de exposições itinerantes, materiais didáticos e oficinas de educação patrimonial, realizadas durante a 19ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2022.

Dessa forma, o projeto transcendeu o papel dos museus em sua função tradicional de espaços de visitação e conservação da memória oficial, posicionando-se como instituições de múltiplas interfaces para com a sociedade. A perspectiva aqui adotada fundamenta-se na definição de museus estabelecida pelo Conselho Internacional de Museus - ICOM² (2022), segundo a qual os museus são instituições permanentes, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade, dedicadas à pesquisa, coleta, conservação, interpretação e exposição do patrimônio material e imaterial. Enquanto espaços abertos ao público, devem promover

² Disponível em: <https://www.icom.org.br/?p=2756> Acessado em: 10/10/22

acessibilidade, inclusão, diversidade e sustentabilidade, orientando-se por princípios éticos e profissionais e envolvendo as comunidades de modo a proporcionar experiências educativas plurais, bem como fruição, reflexão e partilha de conhecimento. Portanto, a iniciativa analisada inscreve-se num esforço de enfrentamento da histórica desconexão social frequentemente associada aos museus no Brasil, reafirmando o papel vital dessas instituições na promoção da cultura e na interação com a comunidade.

No âmbito do projeto, os museus são entendidos como espaços estratégicos para a construção da memória e da identidade sociocultural, atuando, também, como centros de atividades educacionais. Essas instituições desempenham um papel fundamental na preservação do patrimônio histórico-cultural, e, nesse processo, podem contribuir para dinâmicas de desenvolvimento territorial, incluindo a geração de renda, o fortalecimento de cadeias associadas à bioeconomia, estimula a inovação social e incentiva ao empreendedorismo. Todavia, para que esses benefícios sejam plenamente alcançados, é imperativo assegurar que os museus sejam acessíveis e se popularizem entre todas as estratos sociais. Essa abordagem visa a democratizar o acesso à cultura e ao conhecimento, promovendo uma inclusão cultural ampla e diversificada e, simultaneamente, reafirmar os museus como infraestruturas públicas relevantes para desenvolvimento sustentável e inovação na sociedade.

Assim, o projeto "Um dia no Museu - uma viagem pelos 100 anos de história do MHN", visa explorar a história centenária do Museu Histórico Nacional (MHN) do Brasil. Trata-se de uma instituição que, em 2022, celebrou o seu centenário e ocupa uma posição de destaque no panorama científico e social brasileiro. Sua origem data do início do século XVII, localizado no centro histórico do Rio de Janeiro, onde foi inicialmente construída a Fortaleza de Santiago pelos colonos portugueses. Esse local evoluiu ao longo dos séculos, com adições arquitetônicas significativas que formaram o complexo onde o museu se situa atualmente. Durante o período colonial, a área funcionou como

uma zona militar estratégica, culminando em várias transformações urbanísticas na década de 1920, incluindo a reurbanização para a Exposição Internacional do Centenário da Independência do Brasil.

Em 1922, a inauguração do "Palácio das Grandes Indústrias" pelo presidente Epitácio Pessoa marcou um ponto de inflexão na maneira como o estado começou a reinterpretar e moldar a memória nacional, com o MHN se tornando um guardião das grandezas da nação (Tostes, 2013, p.15). A colaboração do museu com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) nos últimos quatro anos, especialmente em atividades de ensino, pesquisa e extensão, reflete um esforço contínuo para promover a ciência arqueológica e a educação patrimonial. Entre os diversos projetos que têm vindo a ser realizados importa destacar o "Um dia no Museu".

O projeto "Um dia no Museu" foi financiado pela chamada CNPQ/MCTI/FNDCT nº 05/2022, da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) 2022, com o intuito de promover a educação patrimonial nas escolas de Mato Grosso do Sul, abordando desde o Ensino Fundamental II até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além da educação não-formal e informal. Essa iniciativa está alinhada com o ENCTI 2016-2022, focando na difusão científica e na popularização do conhecimento, com um impacto significativo na interiorização e democratização do acesso ao patrimônio museológico.

Por meio de exposições itinerantes, oficinas e palestras, o projeto visa não apenas a educação e a inovação social, conforme os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, mas também aborda desigualdades regionais no acesso a museus no Brasil, destacando a importância da acessibilidade cultural em todas as camadas da sociedade. Esse esforço contribui para a valorização do patrimônio cultural, a disseminação do conhecimento histórico e a formação social e educacional em Mato Grosso do Sul, de modo a promover uma maior inclusão cultural e educacional por meio do acesso aos espaços museológicos e seus acervos.

No decorrer das atividades colocadas em curso com o projeto "Um dia no Museu", foram efetuados registros audiovisuais, incluindo fotografias e vídeos, com o objetivo de documentar as iniciativas realizadas e disseminar os resultados obtidos. Esses registros serviram como ferramentas fundamentais para a promoção do projeto e para o desenvolvimento de materiais de apoio didático. Adicionalmente, o projeto foi destacado por meio de duas entrevistas concedidas a jornais digitais no estado de Mato Grosso do Sul (Brasil), e os frutos do trabalho foram divulgados em diversos eventos e transmissões ao vivo, disponíveis no canal do YouTube dedicado ao projeto "Um dia no Museu".

Para uma análise mais aprofundada dos resultados, bem como para o acesso a informações complementares sobre o projeto, é possível consultar o site oficial do laboratório e grupo de pesquisa ³ATRIVM/UFMS. Além disso, a equipe mantém uma presença ativa no Instagram⁴, onde são publicadas atualizações regulares sobre as atividades em andamento. Um aplicativo desenvolvido especificamente para uso escolar também faz parte das iniciativas do projeto, proporcionando uma ferramenta adicional para a educação patrimonial. Assim, conteúdos relacionados com o projeto e suas diversas facetas podem ser encontrados nos canais do ATRIVM/UFMS⁵ e do "Um dia no Museu"⁶ no YouTube, oferecendo uma rica fonte de informações e recursos educacionais.

2.As cartilhas do Projeto *Um dia no Museu*.

Circe Bittencourt sustenta que, nas últimas décadas, o conjunto de recursos didáticos disponibilizados às escolas passou

³ Site do: ATRIVM/UFMS: <https://www.atrivmufms.com/about-3>.

⁴ Página do Instagram: <https://www.instagram.com/atrivmufms/>

⁵ Canal do ATRIVM/UFMS:

<https://www.youtube.com/c/CANALATRIVMUFMS>

⁶ Canal do "Um dia no Museu":

<https://www.youtube.com/watch?v=OutPGyhWeAg>

por transformações relevantes (Bittencourt, 2008, p. 296). Para a autora, verifica-se uma diversificação e ampliação significativa dos materiais didáticos e paradidáticos, incluindo a emergência de suportes digitais e audiovisuais, como vídeos e *softwares* educativos, que se articulam aos tradicionais textos impressos, redefinindo as possibilidades de mediação pedagógica. Logo, há necessidade de uma reflexão crítica sobre a utilização desses recursos em contextos educacionais, enfatizando que tal avaliação deve ir além de abordagens puramente pragmáticas. A autora enfatiza a necessidade de considerar as desigualdades na distribuição e no acesso a esses materiais entre diferentes instituições de ensino, tratar-se de um problema diretamente vinculado à equidade educacional (Bittencourt, 2008, p. 296).

Na perspectiva aqui adotada, o emprego de materiais paradidáticos nas práticas de ensino de História e na educação patrimonial desempenham um papel crucial na transição de uma abordagem educacional tradicional, centrada na memorização, para uma experiência de aprendizado mais rica e significativa. Sustenta-se, ademais, que sua produção e circulação devem ocorrer em regime aberto, de modo a garantir acesso democrático e ampliar o alcance junto a diferentes públicos. Esses recursos são fundamentais para a construção e reinterpretação de conceitos, permitindo que os estudantes compreendam a História não apenas como uma série de eventos passados, mas como uma narrativa interconectada que influencia e é influenciada por diversas perspectivas e contextos.

Os materiais paradidáticos, tais como cartilhas, livros de apoio, jogos educativos, e mídias digitais, complementam os textos didáticos convencionais ao oferecerem temáticas e assuntos que estimulam a curiosidade e o pensamento crítico. Eles propiciam uma aprendizagem significativa ao conectar os conteúdos históricos com a realidade dos alunos, incentivando a reflexão sobre como os eventos moldam o presente e o futuro. Ao envolver os estudantes de maneira ativa, esses materiais promovem uma mudança de paradigma educacional, no qual o aprendizado deixa de ser passivo para se tornar uma prática ativa

de descoberta e questionamento. Cumpre salientar que tais materiais também podem atuar como dispositivos de aproximação junto ao público não especializado, uma vez que, ao recorrerem a uma linguagem mais direta e acessível, favorecem o interesse e o engajamento da comunidade leiga em relação a determinados temas científicos.

As cartilhas atuam, entre a diversidade de materiais paradidáticos, como recursos pedagógicos valiosos ao fornecerem informações e atividades estruturadas de maneira acessível e atrativa. Elas são especialmente úteis para introduzir e desenvolver conteúdos, habilidades e competências de forma integrada, facilitando o planejamento das atividades docentes e o desenvolvimento do currículo. Além disso, as cartilhas possibilitam a avaliação formativa, ao permitirem que os educadores acompanhem o progresso dos alunos e ajustem as estratégias de ensino conforme necessário para atender às especificidades individuais de aprendizagem.

A utilização desses recursos no ensino de História é uma estratégia eficaz para promover uma educação que valoriza o entendimento contextualizado dos eventos, a interação dialética entre o passado e o presente, bem como o desenvolvimento de competências relevantes para a participação ativa e consciente na sociedade. Entretanto, somos conscientes que temos de selecionar conteúdos e fazer escolhas sobre o que ensinar e escrever na produção de materiais históricos. Dessa forma, em função de restrições orçamentárias, limites de paginação e da necessidade de adequar conteúdos e linguagens, optou-se pela elaboração das cartilhas em três volumes, conforme se apresentará a seguir.

O projeto produziu três cartilhas para uso por professores e alunos em sala de aula, no Estado de Mato Grosso do Sul (Brasil): *Um dia no museu: uma aventura pelo MHN para as escolas de MS - Vol.1*⁷ (2023.1); *Um dia no museu: uma aventura pelo patrimônio*

⁷ Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1elgwnmCiQxqa2tC18kuslWXDMYHo8M5j/view> Acessado em: 18/02/24.

*cultural brasileiro – Vol.2*⁸(2023.1); *Um dia no museu: a formação e o acervo de numismática do Museu Histórico Nacional – Vol. 3º* (2023.2). Os materiais foram coordenados por Carlos Eduardo da Costa Campos; ilustrados por Larissa Maria Coutinho da Silva; tiveram como pesquisa histórica: Adriano Fagherazzi, Carlos Eduardo da Costa Campos, Fernanda Castro, Fernanda Magalhães, Laura Roseli Pael, Duarte, Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques, Luana Moura Pinto, Luis Miguel Pereira Lacerda, Luis Filipe Bantim de Assumpção, Paula de Jesus Moura Aranha e Pedro Colares da Silva Heringer. Foram utilizadas as fotografias do acervo de imagens do Museu Histórico Nacional, e a revisora foi Cristina Agostini. A editoração, diagramação e publicação digital ficou a cargo de Pablo Rodrigues e da Editora Desalinho.

As cartilhas tiveram em suas edições o financiamento da CNPQ/MCTI/FNDCT sob o edital nº 05/2022 – 19ª SNCT e a Bolsa de Produtividade PQ2 – CNPQ do Professor Doutor Carlos Eduardo da Costa Campos. As animações também contaram com o apoio institucional de: *Programas de Extensão Trilha Rupestre e Vem pra UFMS*, *Museus de Ciência e Tecnologia e de Arqueologia da UFMS*; *Fundect – MS*; *Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social / UFMS*; *Mestrado Profissional em Ensino de História — PROFHIST / UEMS*; *Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas — UFRJ*; *Fundação Educacional Severino Sombra*; *Cátedra Archai — UNB / UNESCO*; *Sociedade Numismática Brasileira*; *Universidade do Minho - Portugal*.

A primeira cartilha foi intitulada "Um dia no Museu: uma aventura pelo Museu Histórico Nacional para as escolas de Mato Grosso do Sul – Vol 1" (**fig.2**). O material narra a jornada educativa de um professor, João, e seu aluno, Zeca, dois sul-mato-grossenses, ao Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro.

⁸ Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1z32UQIEccE7xoMkd3fsfxXsUBWt8NT1G/view> Acessado em: 18/02/24

⁹ Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1z32UQIEccE7xoMkd3fsfxXsUBWt8NT1G/view> Acessado em: 18/02/24.

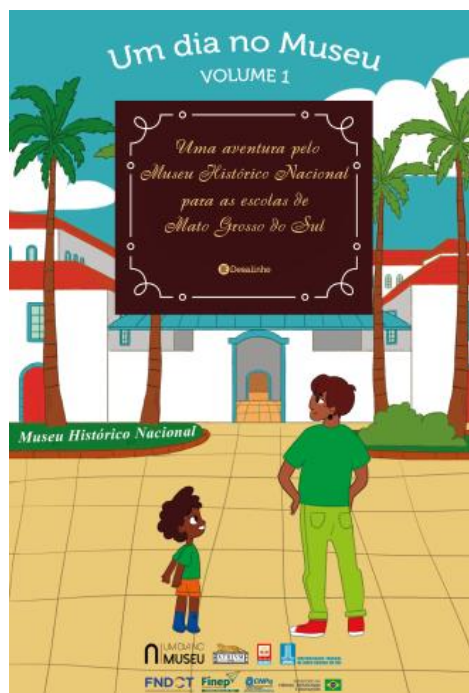


Fig. 2 – Capa da cartilha "Um dia no museu: uma aventura pelo Museu Histórico Nacional para as escolas de Mato Grosso do Sul – vol 1" (2023).

O material explora o centenário e a história do MHN, assim como debate a importância desse vasto acervo histórico-cultural brasileiro. Entre as coleções destacadas, o professor João introduz Zeca à Sala de Exposição Retratos do Império, a qual abriga retratos monárquicos da corte portuguesa, oferecendo uma perspectiva visual da história brasileira. Esses retratos, que variam de Dom João VI a Dom Pedro II, funcionam como ferramentas didáticas para compreender o contexto histórico e as tradições culturais da época.

A exposição Oreretama é outra área significativa do museu que eles visitam. Na qual são apresentados artefatos de populações indígenas que habitavam o território brasileiro há mais de 12.000

anos. A coleção inclui objetos utilitários e simbólicos que proporcionam *insights* sobre os modos de vida, estratégias de subsistência, artes da guerra e rituais desses povos.

A coleção de Numismática, a Galeria de Carruagens, as pinturas e os artefatos dos primeiros habitantes do Brasil evidenciam diversidade do país. Além disso, o material aborda a relevância dos Arquivos Históricos, Bibliográficos e Institucionais do museu.

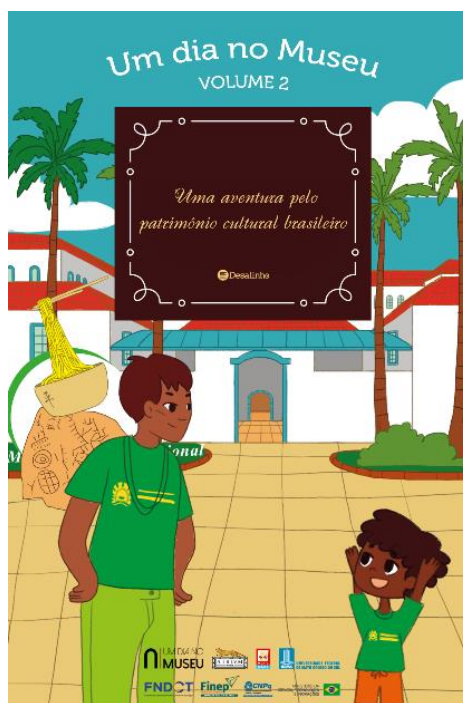


Fig. 3 – Capa da cartilha "Um dia no museu: uma aventura pelo patrimônio cultural brasileiro – vol 2" (2023).

A segunda cartilha "Um dia no Museu: uma aventura pelo patrimônio cultural brasileiro" (**fig. 3**) prossegue com a visita do professor João e o jovem Zeca ao Museu Histórico Nacional. O material debate a distinção entre Patrimônio Material e Imaterial para o público-leitor. Foi opção dos autores adotar como

conceituação o Patrimônio Material englobando os bens físicos e móveis como prédios históricos e coleções museológicas, enquanto o Imaterial abrange aspectos intangíveis como as tradições e os saberes.

Entre os bens culturais imateriais, a cartilha menciona o Samba do Rio de Janeiro e o modo de fazer a Viola de Cocho, em Mato Grosso do Sul, ressaltando como cada região tem suas próprias expressões culturais que contribuem para a diversidade e riqueza do patrimônio imaterial brasileiro. Práticas como a Roda de Capoeira e o Ofício dos Mestres de Capoeira, que são comuns em várias regiões, também são citadas como elementos que criam laços culturais e unificam o sentimento de pertencimento nacional.

A cartilha enfatiza o papel do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no registro e preservação de ambos os tipos de patrimônio. Ao explorar a relação entre patrimônio cultural e memória social, a cartilha destaca que essas heranças culturais são compartilhadas coletivamente e constituem legados de uma geração para outra, reforçando a importância da educação patrimonial.

O jovem Zeca, durante a aventura, reconhece o valor dos patrimônios culturais, citando o Sobá da Feira Central em Campo Grande e o Banho de São João de Corumbá como exemplos de patrimônio imaterial, e os sítios arqueológicos e pinturas rupestres de Alcinópolis e as cerâmicas do Museu de Arqueologia da UFMS como patrimônio material, mostrando a aplicação prática do que aprendeu.

Os autores procuraram relacionar elementos culturais de Mato Grosso do Sul e do Rio de Janeiro para criar um reconhecimento e compreensão nos leitores. Ao longo do passeio, é discutida a relevância de preservar essas heranças culturais, promovendo a identidade e a memória coletiva do Brasil.

A terceira cartilha foi denominada de “Um dia no museu: a formação e o acervo de numismática do Museu Histórico Nacional – Vol. 3” (**fig. 4**). O material apresenta uma narrativa educacional protagonizada pelo Professor João e seus alunos Zeca e Ana, explorando o valioso acervo numismático do museu. Esse

instrumento é uma ferramenta pedagógica que apresenta o conceito de numismática e a importância do estudo das moedas, cédulas e medalhas sob uma perspectiva histórica, artística e econômica. O professor João, junto aos alunos Zeca e Ana, explora o acervo numismático do MHN, que é composto por itens de diversos lugares do mundo e épocas distintas, incluindo antigas moedas romanas e gregas que datam de aproximadamente 2.500 anos atrás.

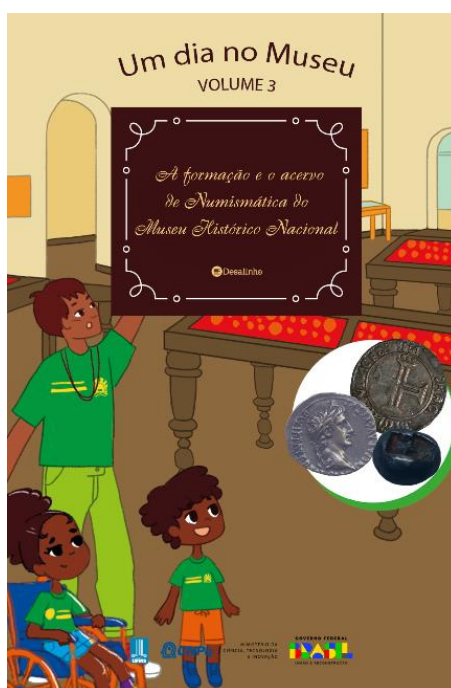


Fig. 4 – Capa da cartilha " Um dia no museu: a formação e o acervo de numismática do Museu Histórico Nacional – Vol. 3" (2023).

A cartilha detalha a relevância das moedas enquanto documentos históricos que oferecem informações sobre os povos que as produziram, como a forma de governo, língua, religião, economia e nível de sofisticação técnica. O acervo é descrito como

tendo um papel crescente no estudo da história dos povos, além de ser um meio de popularizar a ciência numismática.

Na parte final, a cartilha reforça a importância do acervo museológico do MHN como parte do Patrimônio Cultural Material, que inclui coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos, todos fundamentais para a preservação da história e memória coletiva do Brasil.

No processo de elaboração das cartilhas, foram priorizadas algumas pautas sociais, entre as quais se destacam a diversidade cultural, étnica e de gênero. Partiu-se do entendimento de que o público-leitor (alunos da Educação Básica e público não especializado) deveria reconhecer-se e sentir-se representado nesses materiais paradigmáticos. Nesse sentido, a escolha de personagens com matrizes indígenas e afro-brasileiras constituiu um eixo estruturante, orientado à valorização desses grupos e ao fortalecimento do seu reconhecimento identitário como agentes sociais.

De igual modo, a representação de pessoas com deficiência constituiu um objetivo central da equipa, tendo em vista a relevância do debate sobre acessibilidade e sobre a presença e participação de pessoas com deficiência nos espaços museais. A própria acessibilidade do museu é igualmente abordada, ao destacar o compromisso do MHN para com a inclusão, oferecendo rampas de acesso, elevadores, banheiros adaptados, cadeira de rodas gratuita e espaços que permitem experiências museais para pessoas com deficiência visual, incluindo legendas em braile. Importa destacar que as cartilhas foram elaboradas em formato e-book, visando, assim, o acesso aberto de toda população, bem como foram distribuídas para todas as escolas participantes do projeto, almejando a consolidação dos temas apresentados aos discentes¹⁰.

¹⁰ Escolas participantes: E. E. Marechal Castelo Branco, Água Clara - MS; Instituto Educacional Cecília Meireles, Água Clara - MS; E. P. M. R. Manoel Valério da Silva, Anastácio-MS; E. M. Honorivaldo Alves Albres, Anastácio - MS; E. M. Franklin Cassiano, Aquidauana - MS; Instituto Educacional Falcão,

3.Considerações Finais:

Convergemos com Benito Bisso Schmidt (2009, 187–196), em seu artigo "Os historiadores e os acervos documentais e museológicos: novos espaços de atuação profissional", ao enfatizar a relevância dos profissionais de História em museus, arquivos, e outros espaços de preservação da memória. Na contemporaneidade, observa-se uma intensificação da valorização e disputa de narrativas sobre o passado, o que produz novos desafios e responsabilidades para os historiadores, e, entre eles, temos os campos da educação museal e patrimonial para a popularização da ciência.

Schmidt (2009, 187–196) ressalta necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva frente aos desafios da preservação da memória e da construção da história. Papel esse que buscamos cumprir com o projeto "Um dia no museu", popularizando o acervo do MHN para cidadãos que se encontravam distantes desse espaço museal.

As três cartilhas pedagógicas desenvolvidas como parte do projeto "Um dia no Museu" destacam a riqueza do patrimônio histórico-cultural do Brasil e oferecem uma perspectiva enriquecedora e acessível sobre o Museu Histórico Nacional (MHN) para estudantes de Mato Grosso do Sul. O Professor João, juntamente a seus alunos Zeca e Ana, servem como guias mediante exposições e coleções do museu, destacando não só os objetos e artefatos, mas também a importância de cada peça na narrativa mais ampla da história brasileira.

As cartilhas desempenham um papel social significativo ao trazerem o museu para mais perto dos estudantes, sobretudo aqueles que não têm acesso regular a tais instituições culturais. Ao explorar temas como numismática, patrimônio material e

Aquidauana - MS; E. E. Profa Ada Teixeira, Campo Grande - MS; E. E. Manoel Bonifácio Nunes da Cunha, Campo Grande - MS; E. M. Oswaldo Cruz, Campo Grande - MS; E.E. José Ferreira da Costa, Costa Rica - MS; E. M. C. M. Prof. Adenore Alexandre de Moraes, Costa Rica - MS; E.E. Viriato Bandeira, Coxim – MS.

imaterial, e a própria estrutura histórica do museu, elas agem como multiplicadores de conhecimento, incentivando uma compreensão mais profunda do passado e promovendo o respeito pela diversidade e riqueza cultural do país.

O impacto social desses materiais didáticos é significativo. Para além de complementarem o ensino formal de história, eles estimulam a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos. Esses recursos ajudam a desenvolver uma consciência sobre a importância da conservação e valorização do patrimônio histórico, permitindo que os estudantes se vejam como herdeiros e guardiões desse legado.

A produção de materiais paradidáticos sobre museus em Mato Grosso do Sul é crucial, pois tais recursos educacionais fortalecem a conexão dos alunos com sua identidade regional e nacional. Museus são retratados não como meros depósitos de artefatos antigos, mas como locais vivos de aprendizado e inspiração. Através desses materiais, os estudantes têm a oportunidade de experimentar o museu de forma interativa e envolvente, superando barreiras geográficas e socioeconômicas que possam existir.

Em conclusão, as cartilhas "Um dia no Museu" demonstram a necessidade de investimento em materiais paradidáticos que abordem o patrimônio cultural de maneira engajada e significativa. Ao reforçarem o potencial formativo da educação patrimonial, esses recursos contribuem para ressignificar a forma como jovens compreendem e valorizam a história e a cultura, promovendo uma sociedade mais informada, consciente e apreciadora de seu rico legado cultural.

Bibliografia:

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

CAIMI, F. E. et al. O livro didático e o currículo de história em transição. In: CAIMI, F. E. **O livro didático no contexto de transição dos paradigmas da história.** Passo Fundo: EdiUPF, 1999, p.75-103.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. 11 ed. Campinas/SP: Papirus editora, 2003.

FARIAS, M. G. G.; LIMA, J. S. Iniciativas nacionais e internacionais para a popularização da ciência. In: FARIAS, M. G. G.; PINTO, V. B (org.). **Ciência da Informação em contextos**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020, p. 17-45.

GERMANO, M. G.; KULESZA, W. A. Popularização da ciência: uma revisão conceitual. **Caderno Brasileiro De Ensino De Física**, 24, 1, p. 7–25, 2008. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/1546>

SCHMIDT, B. B. Os historiadores e os acervos documentais e museológicos: novos espaços de atuação profissional. **Anos 90**, 15, 28, p. 187–196, 2009. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.7966>

TOSTES, V. L. (org). **Museu Histórico Nacional**. São Paulo: Ed. Olhares, 2013.

LA AGOGÉ ESPARTANA: PRIMERA EDUCACIÓN PÚBLICA DE LA HISTORIA

César Fornis

El propósito del presente trabajo es ofrecer una aproximación a la *agogé* espartana, el primer sistema de educación público de la Historia, auténtica piedra angular de una sociedad que se percibía como idiosincrática dentro de la Grecia antigua. A partir de las dos fuentes principales de las que disponemos, separadas por cinco siglos de distancia y con intereses muy dispares, examinaremos primero la significación, fundamentos y objetivos de este modelo educacional, para proseguir con las diferentes etapas de las que constaba (que varían de Jenofonte a Plutarco) y que los jóvenes espartiatas debían superar si querían acceder a la plena ciudadanía. También nos ocupamos de la educación de las mujeres, sometida a supervisión cívica, aunque no el marco de un programa elaborado y sistematizado como era la *agogé* masculina.

Las dos fuentes principales para acercarnos a la educación espartiatá, tan alejada del modelo convencional de *paideía* griega en general y ateniense en particular, son la *Constitución de los lacedemonios* de Jenofonte (2-4)¹ y la *Vida de Licurgo* de Plutarco (16-22)². Entre ambos autores existe un abismo que no sólo es

¹ Sobre este opúsculo jenofónico, véase ahora Fornis, 2025a, con toda la bibliografía anterior. Se han señalado ciertas similitudes de estos capítulos 2-4, en estructura y sustancia, con el sistema de enseñanza persa de la *Ciropedia*, donde además encontramos unos *homótimoi*, “iguales en honor”, que remiten en nombre y función a los *hómoioi* espartiatas, una elite destinada por nacimiento a ejercer el poder y un Consejo de ancianos similar a la *Gerousía* (véase sobre todo Tuplin, 1994 y Azoulay, 2007).

² Para el autor beocio la educación debe ocupar un papel nuclear en la estructura política de un Estado, y en Roma no era así –aunque entre los Flavios y Trajano se constata una voluntad de fomentar y controlar una educación pública–, de tal forma que mira al pasado y toma como referente la *agogé* espartana para

cronológico –nada menos que cinco siglos–, sino también cultural: el primero fue un historiador y filósofo que, pese a su sesgo y tendenciosidad, asistió como privilegiado espectador al auge y al declive del Imperio espartano en la primera mitad del siglo IV a.C., mientras el segundo fue un biógrafo y erudito al que no le preocupaba la reconstrucción de los acontecimientos, sino la vertiente moral de personajes y acciones, de ahí que recreara, coloreara y dramatizara –con ciertas dosis de inventiva– una Esparta desaparecida hacía mucho tiempo pero cuyo nombre mismo evocaba aún el prestigio y la fama del pasado en la Roma de los Antoninos.

La educación espartana es universalmente conocida como *agogé*, “conducción”, aunque el término no está atestiguado como sinónimo de *paideía* antes de Plutarco y casi con seguridad se acuñó en época helenística, en el marco de las reformas de los reyes Agis IV y Cleómenes III³. A diferencia de lo que sucedía en las demás ciudades griegas, la educación en Esparta era estatal, comunitaria y obligatoria: la primera educación pública de la historia. Esta institución era percibida como la piedra angular de la polis lacedemonia en la medida en que a través de ella las nuevas generaciones de espartiatas se convertían en soldados aguerridos y disciplinados, así como en ciudadanos virtuosos y acatadores de las leyes inmutables del Estado. Por esta razón, Plutarco la llama “escuela de obediencia” y Simónides “domadora de hombres” (ambos en Plutarco, *Agesilao*, 1, 3). “Si Esparta se había salvado siempre no era porque sus reyes supieran mandar, sino porque sus ciudadanos sabían obedecer con prontitud”, decía una máxima atribuida al rey Teopompo (de nuevo en Plutarco, *Licurgo*, 30, 3 y *Moralia*, 221E).

De acuerdo con estos presupuestos, el entrenamiento militar y los ejercicios físicos eran privilegiados por encima de

inculcar en los jóvenes la moral y los valores imprescindibles para el gobierno de un imperio (cf. Desideri, 2002).

³ Kennell, 1995, p. 113-114, cuya opinión es mayoritariamente seguida (cf. últimamente Hoffman, 2014, p. 111), con la excepción de Ducat, 1999, p. 63 n. 3, quien aduce que la ausencia de la palabra no significa que no existiera.

cualquier otro tipo de aprendizaje, si bien las letras y la música no eran totalmente desdenadas⁴. A lo largo de la vida del espartiatas estarán muy presentes el deporte y la música, ésta fundamentalmente a través de los coros (hacia el año 500 el dramaturgo filiasio Prátinas, en Ateneo, 633A, caracterizaba a los lacedemonios como “cigarras, siempre dispuestos a formar un coro”, y poco después será Píndaro, en Plutarco, *Licurgo*, 21, 6, quien cante que en Esparta “son la prez los coros, la Musa y la Alegría”), actividades consustanciales al funcionamiento institucional del Estado en la medida en que cohesionaban a la sociedad espartiatas y coadyuvaban a preservar el orden y la estabilidad política⁵. Una tercera actividad nuclear, institucionalizada y que se practicaba desde muy temprano fue la caza, que también requería entrenamiento y esfuerzo físico⁶.

Pero desde fuera este énfasis en la preparación física, junto a la proverbial parquedad del discurso lacónico, creó el caldo de cultivo de una idea que goza aún de cierto predicamento, la del entumecimiento intelectual, casi el analfabetismo, de los espartanos. Así por ejemplo, el sofista anónimo autor de los *Dissoi Lógoi* o “Argumentos dobles” (90F2.20 Diels-Kranz) asegura que los lacedemonios no consideraban beneficioso instruir a sus hijos en las letras y en la música; el rétor Alcidas (en Aristóteles, *Retórica*, 1398b14) se expresa en parecidos términos en cuanto a su disposición al discurso intelectual razonado, en especial el escrito, e incluso Aristóteles (*Política*, 1338b12-14) reconoce que durante su proceso formativo los jóvenes espartiatas sufrían penosos ejercicios destinados a embrutecerlos, sobre la base de que así se fomentaba entre ellos el valor y el coraje. Se suele señalar también un pasaje del *Panatenáico* (208-209) en el que Isócrates parece opinar, aunque según nuestro criterio sólo lo parece, que los lacedemonios eran escasamente aptos para la búsqueda y asimilación de conocimientos, y que estaban más atrasados en educación y filosofía que los bárbaros enemigos de Grecia, pues

⁴ Sobre la educación musical, véase ahora Massaro, 2010-11 y Berlinzani, 2013.

⁵ Christesen, 2012, 2014 y 2018.

⁶ Véase David, 1993.

“ni siquiera conocían las letras” (οὐδε γράμματα μανθάνουσι)⁷. En suma, los espartanos serían, desde este sesgado y falaz punto de vista, el paradigma de la ἀμαθία, la ignorancia.

Tal concepción, proveniente de las hostiles fuentes atenienses, es una imagen estereotipada que es refutada por la evidencia literaria y epigráfica⁸. Aunque el espartano de época clásica no mostraba un nivel cultural similar al ateniense –porque su sistema educativo no tenía los mismos presupuestos y objetivos que éste y, por tanto, no alentaba a cultivar actividades intelectuales–, el conjunto de la población ciudadana podía leer y escribir, y parece que también las mujeres y parte de las clases dependientes (Platón, *Protágoras*, 342D). La elite del Estado, por otra parte, tenía un conocimiento más profundo de las artes literarias⁹; el rey Pausanias (*FGrH* 582) y los harmostas Tíbrón (*FGrH* 581) y Lisandro (Éforo, *FGrH* 70F207 = Plutarco, *Lisandro*, 30, 3-4) escribieron sendos panfletos políticos a comienzos del siglo IV a.C., pero apenas se ha preservado nada de ellos¹⁰. Podría decirse que la *aggé* espartana, aunque educativa en sentido amplio, debe ser entendida más como una forma de socialización destinada a producir hombres disciplinados y obedientes¹¹. El riesgo era que, al aplastar toda iniciativa personal, se creara un conjunto de robots uniformes.

Descendiendo al caso concreto del característico discurso lacónico, al que prestan el nombre, podemos decir que no denotaba una carencia de cosas que decir, sino una renuncia a la florida

⁷ El pasaje en cuestión se inserta en un diálogo sobre modelos educativos entre el maestro de retórica y un discípulo suyo: como éste defiende las costumbres espartanas como “las más hermosas”, aquél representa el papel contrario y presenta esas costumbres como bárbaras, pero más tarde (239-240) queda claro que Isócrates ha buscado palabras ambiguas para aparentar que aborrecía a quienes en realidad admiraba (cf. Boring, 1979, p. 44-46).

⁸ Boring, 1979; Millender, 2001. Lo que parecen mostrar los espartanos es una renuencia a que la escritura sustituya a la oralidad como mecanismo de transmisión cultural (cf. Rodríguez Alcocer, 2018b).

⁹ Cartledge, 1978.

¹⁰ Tober, 2010; Lupi, 2010; Bearzot, 2013.

¹¹ Cartledge, 1978, p. 28.

oratoria griega empleada con tanta asiduidad, que privilegiaba la forma sobre el contenido. Dicho de otra forma, para los espartanos la abundancia de palabras tenía menos valor que la fuerza de los hechos¹². Complemento de la concisión verbal, el silencio tiene un espacio en el *kósmos* espartano en cuanto codificado y versátil canal de control social y político. Ephraim David ha demostrado cómo, dependiendo de la situación, el silencio puede formar parte del respeto esperado de los disciplinados niños y jóvenes, o ser una expresión de reconocimiento hacia la dignidad y autoridad de los ancianos, o forzar el secreto y la censura, o ahogar la intervención popular en la Asamblea¹³.

Era misión de la *agogé* inculcar en los jóvenes espartiatas la idea de que el bienestar de la comunidad se sitúa por encima de todo, a él debe encomendarse todo esfuerzo y no al beneficio y la gloria personal; deben ser como las abejas, siempre juntas y alrededor de sus jefes, según la metáfora de Plutarco (*Licurgo*, 25, 5). En el marco de un sistema elitista, la búsqueda del honor (*philotimía*) estimulaba a los jóvenes a competir en virtud, siempre en pos del bien común, una rivalidad que era, en palabras de Jenofonte (*Constitución de los lacedemonios*, 4, 5), “la más grata a los dioses y la más adecuada a la ciudad”¹⁴. Debía fomentarse asimismo una conducta austera en todos los ámbitos de la vida cotidiana, la famosa dieta (*díaita*), desterrando cualquier atisbo de arrogancia (*pleonexía*) o demostración pública de opulencia (*tryphé*). Así, cuando se preguntó a Agesilao II qué beneficios había llevado Licurgo a Esparta, contestó que “el desprecio por los placeres”, y afirmaba también el rey que de la sencillez y sobriedad del modo de vida espartano “recogían una cosecha de libertad” (Plutarco, *Moralia*, 210A). Puede decirse, en definitiva, que la *agogé* enmascaraba, al menos colectivamente, la desigualdad en cuanto a riqueza privada de los *hómoioi*.

¹² Fornis, 2012.

¹³ David, 1999.

¹⁴ Para el honor (*timé*) como un elemento nodal de la sociedad espartiatas, véase London, 1997; Lucchesi, 2018; Cabral Bernardo, 2019, esp. p. 49-93.



Fig. 1: Caesar van Everdingen, *Licurgo muestra los beneficios de la educación* (1661).

No menos importante era grabar en los muchachos la impronta de la vergüenza, cuya personificación divina (Αἰδώς) era muy poderosa en Esparta; Isócrates (VI, 59) pone en boca de Arquidamo que nada aterroriza tanto a los espartanos como el reproche de sus conciudadanos. Y también la astucia, el recurso al engaño (*métis*), que les caracteriza como zorros y no sólo como leones (cf. Eliano, *Historias curiosas*, XIII, 8-9); la mendacidad formará parte del arsenal estratégico militar y diplomático de los espartanos.

La significación política de la *agogé* se ve reforzada por el hecho de que, si por debilidad física o moral, no se superan con éxito sus diferentes estadios, jalonados por continuas pruebas, competiciones y ritos iniciáticos¹⁵, era imposible alcanzar τὰ καλὰ, los honores, esto es, la ciudadanía plena (Plutarco, *Moralia*, 235B y 238E; Eliano, *Historias curiosas*, XII, 43; Ateneo, 271E-F, basado

¹⁵ Sobre las clases de edad como columna vertebral de la etapa formativa del joven espartiatá: Jeanmaire, 1939; Marrou, 1946; MacDowell, 1986, p. 159-167; Christien, 1997; Birgalias, 1999; Lupi, 2000: esp. p. 27-45; Cabral Bernardo, 2019: esp. p. 105-189.

en Filarco); se quedaban como ciudadanos “incompletos” o “imperfectos”, es decir, desclasados. De la misma forma, mientras no han pasado por este “gimnasio de la virtud”¹⁶, los jóvenes iniciados permanecen excluidos del cuerpo cívico, es decir, sufren una marginación de carácter temporal. Únicamente los herederos al trono estaban exentos de realizarla, según Plutarco (*Agesilao*, 1, 4) porque su destino era mandar, no obedecer.

Este modelo educacional era considerado distintivo de los espartanos, el signo más palpable de su identidad y de su gloria, pasada o presente. En él se inspirarían movimientos paramilitares juveniles en regímenes totalitarios como la Alemania nazi (*Hitlerjugend*) o la Italia de Mussolini (*Giuventù Fascista*). Pero, en puridad, los elementos que integraban la *agogé* no eran únicos o excepcionales, muchos otros Estados griegos tenían divisiones por clases de edad y rituales de paso entre una y otra. Tampoco era una institución reservada exclusivamente a los hijos de los *bómoioi*, ya que estaba abierta a los *móthakes* (Jenofonte, *Helénicas*, V, 3, 9), que seguramente eran bastardos e hijos de ciudadanos pobres e “incompletos”¹⁷, y a los *tróphimoi xénoi*, “extranjeros criados” o “extranjeros alimentados”, hijos de extranjeros que, como Jenofonte o Foción, eran fervientes laconizantes y tenían vínculos de *phília* o *xenia* con influyentes personajes de la sociedad espartana (Diógenes Laercio, II, 54; Plutarco, *Agesilao*, 20, 2, *Foción*, 20, 2 y *Moralia*, 212B)¹⁸. La particularidad se halla, como en el resto de las esferas de la vida espartana, en el control que el Estado ejercía sobre el conjunto del sistema formativo de los ciudadanos.

¹⁶ Título de la monografía de Nigel Kennell (1995) consagrada a la *agogé*.

¹⁷ Sobre los motaces, véase ahora Jara y Fornis, e.p.

¹⁸ Humble, 2004 advierte, con todo, que la evidencia literaria es limitada y problemática. Aunque sin mucha base, Hodgkinson, 1997, p. 65 también incluye entre los trófimos a los hijos de prominentes periecos laconios y mesenios. Tampoco resulta coherente la hipótesis de Cartledge, 1979, p. 315 de que *tróphimoi* y *nóthoi* “compartían categoría” con los *móthakes*, aunque sólo éstos, que no define con claridad, pudieran alcanzar la ciudadanía (cf. la crítica de Hodgkinson, 1997, p. 62-63).

Como tantas otras instituciones espartanas, era creencia popular que la *agogé* hundía sus raíces en el *kósmos* instaurado por el legendario Licurgo y que desde entonces había permanecido inalterable. Esto explica que los visitantes de la Esparta romana acudieran a presenciar el ritual de la flagelación de efebos en el altar de Ártemis Ortia, la famosa *diamastíosis*, como si se tratara de una manifestación superviviente de la poderosa Esparta clásica, cuando apenas era ya otra cosa que una escenificación para turistas, eso sí sangrienta y a veces mortal; en otras palabras, cabe reconocer un proceso de “ancestralización” de este tipo de ceremonias que presentaba costumbres y ritos –por lo demás, exóticos– inalterados a través del tiempo¹⁹. El estudio monográfico de Nigel Kennell puso de relieve dos conclusiones fundamentales que contradicen esta visión idealizadora: la primera, que, lejos del estancamiento que se le presume, la *agogé* estuvo en mutación permanente, adaptándose a las circunstancias históricas; la segunda, que el conjunto de rasgos y cualidades diferenciadoras de la *agogé* fue una construcción de época helenística y romana, cuando era necesario definir y subrayar la individualidad de una Esparta cuyas estructuras en realidad no eran distintas de las de otras ciudades griegas o romanas²⁰. Acaso esta segunda conclusión debiera ser un tanto más aquilatada en vista de que hay suficiente información en Jenofonte como para vislumbrar una cierta continuidad, al menos en esencia, respecto de tiempos prehelenísticos²¹. Veamos ahora cuáles eran las diferentes etapas que conformaban la *agogé*.

Plutarco (*Licurgo*, 16, 4-5) cuenta que, cuando se producía el nacimiento de un varón dentro de la clase espartiatá, su padre lo presentaba a los ancianos de la tribu, quienes procedían a un examen para comprobar que el recién nacido estuviera sano y bien formado; después las mujeres lo lavaban con vino: los epilépticos

¹⁹ Cusumano, 2009-2010, p. 46-48.

²⁰ Kennell, 1995 (el mismo autor tiene un estudio mucho más sintético pero actualizado: Kennell, 2013).

²¹ Como han apostillado Lévy, 1997 y 2003, p. 50-52, Cartledge, 2001, p. 85 y Ducat, 2006, p. ix-xvii.

y enfermizos entraban en convulsiones, los demás fortalecían su constitución. Tales requisitos eran indispensables para su aceptación en el seno de la comunidad, así como para la futura concesión de una parcela de tierra y los consiguientes derechos de ciudadanía²². Si era rechazado, el neonato sería arrojado por la sima conocida por el eufemismo de “Depósitos” (*Apothétai*)²³.



Fig. 2: Jean-Pierre Saint-Ours, *La selección de los niños en Esparta* (1785-1787)

²² La extraña asociación que hace el Queronense entre un dato social como es la asignación del *kláros* y una ceremonia ritual de inspección de los recién nacidos despertó sospechas en cuanto a la autenticidad de esta última, ausente en Jenofonte, pero Lupi, 2000, p. 143 ha explicado que Plutarco sólo está siendo consecuente con su creencia en la distribución prístina que Licurgo hizo de la tierra.

²³ Huys, 1996 compara el texto plutarqueo con otros también referidos a infanticidios selectivos tanto en sociedades ideales, utópicas, como en pueblos bárbaros, concluyendo que todos ellos comparten inquietudes filosóficas sobre el Estado ideal. Particularísima es la hipótesis de Lupi, 2000, p. 132-137, 143 de que la operación, en apariencia diagnóstica, sería más bien de índole deductiva: de la discriminación del niño sano del que no lo estaba se intentaba inferir el que “había sido concebido de acuerdo con los límites de edad establecidos para la procreación de hijos legítimos”; para el italiano, el infanticidio era más simbólico que real, ya que los hijos ilegítimos difícilmente serían llevados ante los ancianos. Más interpretaciones del pasaje en Sancho Rocher, 2012, p. 169-173.

Estas prácticas, de las que no hay rastro en los capítulos que Jenofonte dedica a la procreación y la educación y que, además, recuerdan la eugenesia contemplada en la *República* platónica y otras utopías, han despertado un creciente escepticismo entre la crítica moderna y hoy se las tiende a considerar parte del *mirage* espartiatá, la ocurrencia idealista que algún teorizador político incluyó en una *politeía* de los lacedemonios y así alcanzó a Plutarco²⁴. Sea como fuere, si superaba la prueba, el niño permanecería con su madre hasta los siete años en una fase conocida como *anatrophé* (crianza), en la que las mujeres lacedemonias demostraban una gran competencia, a juzgar por el crédito que merecían las nodrizas de dicho origen, que “volvían a los niños de esbelto y gallardo aspecto y los libraban de temores y rabietas” (Plutarco, *Licurgo*, 16, 4-5, que pone el ejemplo de Amicla, encargada de criar a Alcibíades)²⁵.

Esta eugenesia era la culminación de una educación de la mujer espartiatá que, aunque totalmente al margen de la regulada *agogé* que seguían los varones, era también supervisada por el Estado²⁶, consistiendo de una enseñanza elemental recibida en su casa y de un aprendizaje de los valores comunitarios en el marco de los coros y danzas de muchachas –piénsese en la lírica coral escrita por Alcman para ser cantada por doncellas, los llamados partenios–, con sus correspondientes iniciaciones rituales durante las *heortai* o fiestas cívicas²⁷, complementado todo ello con numerosos ejercicios físicos realizados al aire libre –carreras, lucha, lanzamiento de disco y jabalina, lucha, etc., con sus correspondientes certámenes– que tenían como finalidad, lo mismo que una buena alimentación, robustecer el cuerpo femenino, prepararlo para que el semen del hombre enraizara bien,

²⁴ Además de Huys (n. anterior), véase también Link, 1998; Ducat, 2006, p. 28; Kennell, 2013, p. 383. *Contra* Roussel, 1943; Pomeroy, 2002, p. 34-37; Lupi, 2017, p. 141-143.

²⁵ Sobre la etapa de crianza: French, 1997, focalizado en época clásica. El caso de Amicla en Paradiso, 2024, p. 122-126.

²⁶ Este tema ha sido el foco de la tesis doctoral de M^a del Mar Rodríguez Alcocer (2018a), que acoge la abundante bibliografía anterior.

²⁷ Calame 1977.

el parto fuese menos doloroso y engendrara hijos sanos y fuertes (Critias, 88B32 Diels-Kranz; Jenofonte, *Constitución de los lacedemonios*, 1, 3-4; Platón, *Leyes*, 806A-B; Nicolás de Damasco, *FGrH* 90F103 [144.4]; Plutarco, *Licurgo*, 14, 3 y *Moralia*, 227D)²⁸. Así se expresa Critias, por ejemplo: “¿Cómo puede el individuo llegar a ser excelente y fuerte físicamente? Si quien da el semen hace gimnasia, come con vigor y se sobrepone a duras fatigas y si la madre del niño que debe nacer es fuerte físicamente y hace gimnasia”. Y más ampliamente Jenofonte:

Como la mayoría de los artesanos son sedentarios, los demás griegos estiman conveniente que las jóvenes trabajen la lana llevando una vida inactiva. Ahora bien, ¿cómo se va a esperar que jóvenes criadas de esta manera engendren algo grandioso? Licurgo, en cambio, pensó que las esclavas también bastaban para producir vestidos y, como consideraba que la procreación era la principal misión de las mujeres libres, en primer lugar, dispuso que el sexo femenino ejercitase sus cuerpos no menos que el masculino. Luego, organizó para las mujeres competiciones entre ellas de carreras y pruebas de fuerza, exactamente igual que lo hizo con los varones, convencido de que de parejas vigorosas también los hijos nacen más robustos.

Cuenta Teofrasto (en Plutarco, *Agésilao*, 2, 6) que los éforos multaron a Agésilao II porque su esposa, Cléora, era una mujer pequeña, al tiempo que le decían: “Tú no nos engendrarás reyes, sino reyezuelos”, a lo que se unía que él mismo fuera, según Plutarco (*Agésilao*, 2, 4), de baja estatura y poco agraciado. El teatro ateniense ha consagrado esta imagen de las mujeres lacedemonias:

²⁸ Sobre las actividades atléticas de las muchachas espartiatas puede consultarse: Arrigoni, 1985, p. 65-95; Scanlon, 1988; Christesen, 2012, 2014 y 2018; Kennell, 2013, p. 387-390.

en *Andrómaca* (598-600), Eurípides las muestra compartiendo la palestra y el estadio con los muchachos, mientras en *Lisístrata* de Aristófanes (75-84) la homónima heroína ateniense recibe a su cómplice espartiatas Lampito admirando el tono bronceado de su piel y su cuerpo atlético y vigoroso, “capaz de estrangular un toro”²⁹.

Esta instrucción física, intelectual e iniciática proporcionada por el Estado a las jóvenes espartiatas no estaba únicamente encaminada a conseguir una *kalè paîs*, una “bella muchacha”, destinada a realizarse en el matrimonio, sino a integrarla, en la medida que lo permiten los parámetros de género, en el seno de la comunidad cívica³⁰. Ahora bien, no parece existir un programa elaborado y compulsorio de entrenamiento físico para ellas como existía para los muchachos³¹.



Fig. 3: Bronce arcaico que representa a una joven espartana corriendo (o danzando).

²⁹ Para la imagen de la mujer espartiatas en Aristófanes, véase Christien, 1985, que en este caso ve claro (p. 146-149) que el cómico la masculiniza, se ríe de las actividades atléticas que practicaba.

³⁰ Ducat, 1998, p. 391.

³¹ Kennell, 2013, p. 393.

En el marco de este diseño eugenésico en beneficio del Estado no podemos dejar de aludir a otras disposiciones que Jenofonte, dentro del capítulo primero de su *Constitución de los lacedemonios* (1, 7-8) dedicado a la *teknopoía*, la procreación (literalmente “fabricación de niños”)³², atribuye a Licurgo, como por ejemplo la que permitía que la esposa de un hombre anciano fuera fecundada por otro más joven cuya apariencia y carácter fueran del agrado de aquél o la que capacitaba a un ciudadano para procrear con cualquier mujer a la que viera noble y con prole, de nuevo siempre y cuando el marido diera su consentimiento. Hay que precisar que los espartanos, como los demás griegos, creían que el semen sólo, por sí mismo, engendraba hijos. Polibio va más allá y describe prácticas de poliandria adélfica, en las que, para evitar la división de la propiedad, una mujer es esposa de dos o más hermanos (XII, 6b, 8)³³: “Entre los lacedemonios era tradición y costumbre que una mujer fuera poseída por tres y cuatro hombres, a veces más si eran hermanos, y los hijos habidos eran considerados comunes; y cuando había bastantes hijos, era bello y habitual dar en matrimonio [*gínē*] a la mujer a uno de sus amigos”. También seguramente exagera Nicolás de Damasco (*FGrH* 90F103z), autor no siempre fiable que escribe en época augustea, cuando dice que la mujer espartiatia podía concebir hijos de hombres muy bien

³² En general sobre este tema, Missoni, 1984; Napolitano, 1985; Lupi, 2000, p. 115-137, esp. 128-132 subraya que esta ideología eugenésica alcanzaba a dictaminar que, para una obtener una “óptima progenie”, había que concebir a una edad determinada, en la madurez física, ni demasiado joven ni demasiado viejo.

³³ Para la poliandria como institución asentada y aceptada en Esparta desde el arcaísmo, véase Perentidis, 1997 y 2006; Scott, 2011 la vincula a la ideología del igualitarismo emanada del sistema de clases de edad; para Ziehen, 1933, Pomeroy, 2002, p. 46 y Flower, 2002, p. 207 no es anterior al siglo IV, como respuesta a la creciente *oliganthropía*, agravada por el terremoto de 464; Hodgkinson, 2000, p. 406-409 y 2004, p. 115-116 (cf. Lupi, 2000, p. 159-162) la ve a la luz de la preservación de la riqueza y el estatus familiar, mientras Pomeroy, 2002, p. 37-39, 46-49 se queda con lo que supuso de fortalecimiento de la posición de la mujer en la sociedad; Lévy, 2003, p. 88-89 se pregunta si realmente se trata de matrimonio y no simplemente de fratrías compartiendo a una concubina.

parecidos, ya fueran *astoi* (ciudadanos) o *xénoi* (extranjeros). Plutarco se esfuerza por negar que esta laxitud normativa en aras de la procreación pudiera confundirse con el adulterio, inexistente según él en la Esparta licurguea³⁴, contando a la sazón la siguiente anécdota (*Licurgo*, 15, 17-18, repetida en *Moralia*, 228B-C):

Se recuerda cierto dicho de Géradas, un espartiata de los más antiguos, que, al ser preguntado por un extranjero sobre qué castigo recibían los adúlteros en su país, respondió: “Nadie, oh extranjero, es adúltero entre nosotros”. Y habiendo insistido aquél: “Pero ¿y si lo hubiera?” “Entonces, un toro –dijo Géradas– debe pagar tan grande que, estirando su cuello por encima del Taigeto, sea capaz de beber del Eurotas”. Como aquél, sorprendido, dijera: “Pero ¿cómo podría existir semejante toro?”, riéndose Géradas: “Y ¿cómo –dijo– podría existir un adúltero en Esparta?”.

De la importancia que el Estado concedía a la actividad reproductora también nos habla Plutarco, quien recalca que los niños son “un bien común de la ciudad” (*Licurgo*, 15, 3), y, una vez más, ciertas sentencias ejemplarizantes laconias, alguna tan elocuente como la que cuenta que, ante una mujer jonia que se jactaba de la riqueza de sus vestidos, una lacedemonia mostró a sus cuatro hijos perfectamente criados al tiempo que afirmaba “he aquí los productos de una mujer de bien” (*Moralia*, 241D).

³⁴ Phillips, 2022, esp. p. 26-34 analiza al menos cuatro casos en la tradición histórica que vendrían a desmentir el alegato plutarqueo.



Fig. 4. Vidriera del Memorial Hall de la Universidad de Harvard que representa a Cornelia mostrando a sus dos hijos (los futuros tribunos de la plebe Tiberio y Cayo Graco) a una mujer campana que presumía de sus vestidos, en lo que es una versión romana del apotegma laconio de Plutarco.

Desde los siete años el Estado se hacía cargo de la educación del niño y aparentemente se rompía todo vínculo con la familia natural (Plutarco, *Licurgo*, 16, 7). Hoy se piensa que los niños no eran “arrancados” de sus *oïkoi* y Jenofonte nos proporciona varios indicios de que subsistía el contacto entre padres e hijos, incluso a diario, con lo que no existiría esa disolución de la familia que dimana del texto plutarqueo³⁵; también se extrae la misma conclusión de la estela de Arexipo (*IG V.1*, 255), erigida y costeada por un padre que se enorgullece y siente afecto por su hijo, o de la estela de Damonón (*IG V.1*, 213), en la que tanto el dedicante cuando era joven como su hijo después, siguiendo sus pasos, tomaron parte en distintas competiciones

³⁵ Ducat, 2006, p. 124-127; Lupi, 2017, p. 135-136; Humble, 2022, p. 232.

atléticas celebradas en varios santuarios laconios y mesenios, algunos de los cuales estaban en regiones muy periféricas y distantes, lo cual implicaba viajes de varios días en que los muchachos escapaban a la estricta supervisión de las autoridades. Parece lógico pensar que Plutarco ha condensado en el tiempo una actividad educativa por el Estado de carácter intermitente, frecuente si se quiere, pero no continuada, y que en realidad la familia también tenía su papel en la formación de las nuevas generaciones de espartiatas³⁶. Que la responsabilidad es compartida queda claro por lo que dice Jenofonte de que si un niño cuenta a su padre que ha recibido azotes de otro padre, está mal visto que el suyo no le administre más azotes aún (*Constitución de los lacedemonios*, 6, 2).

Con siete años los niños eran distribuidos en *agélai*, literalmente “rebaños”³⁷, bajo el cuidado de aquellos a los que se consideraba más capacitados en cuanto a inteligencia y fuerza física para imponer respeto (*Constitución de los lacedemonios*, 2, 11; Plutarco, *Licurgo*, 16, 8). En una primera etapa, que duraba hasta los catorce años, los niños (*paídes*) endurecían su cuerpo y su carácter con diferentes juegos y pruebas que realizaban desnudos y descalzos, pero también aprendían a leer, escribir, aritmética elemental, expresión oral y algo de música, danza y poesía, básicamente lo mismo que los escolares atenienses (Plutarco, *Licurgo*, 16, 8-11; 19, 1; 21, 1). A lo largo de todo el proceso formativo será función de los éforos comprobar periódicamente, cada diez días, la buena forma física de los jóvenes, con cuerpos “esculpidos y cincelados en el gimnasio”, cubriendo de deshonor y oprobio –según Eliano también de latigazos– a los obesos y a los poco viriles (Agatárquides de Cnido, *FGrH* 86F10 = Ateneo 550C-D; Eliano, *Historias curiosas*, XIV, 7). En la comparación entre espartanos y atenienses que Jenofonte pone en boca de su

³⁶ Así Hodkinson, 1997, p. 46; Ducat, 1999, p. 45-46 y 2006, p. 124-127; Kennell, 2013, p. 390-392.

³⁷ El término, como en el caso de *agogé*, “conducción”, y otros más, posiblemente denota los remotos orígenes de este tipo de educación en el seno de una sociedad nómada pastoril (cf. Cartledge, 2001, p. 83).

maestro Sócrates, los primeros entrenan físicamente de la misma manera, mientras que los segundos no sólo no cuidan el físico sino que se ríen de quienes lo hacen (*Memorables* III, 5, 15). Como concluye Annalisa Paradiso, la *agogé* espartiatá, siendo “una educación/iniciación a la ciudad”, modificaba el cuerpo humano, y no sólo en el sentido político, también en el físico³⁸.

A los catorce años –a los doce en Plutarco, que distingue más grupos de edad– comenzaba el segundo estadio de la *agogé*, durante el cual los *paîdes*, dentro de las *agélai*, eran divididos en *ílai* (compañías) conforme a clases de edad, cada una de las cuales tenía su propio nombre, con una prueba ritual que el iniciando debía superar con éxito marcando el paso a la siguiente. Se les asignaba de entre los adultos más distinguidos y respetables un instructor (*paidonómos*), responsable último de su educación, lo que no obsta para que todo espartiatá adulto pudiera y debiera participar en la misma (Plutarco, *Licurgo*, 17, 1-2). De las palabras de Jenofonte (*Constitución de los lacedemonios*, 2, 2) se infiere que el *paidonómos* era una figura de considerable relevancia en los asuntos públicos de Esparta –elegido de entre la clase de la que salían “los cargos más importantes” (αἱ μέγιστα ἄρχαι)–, con poderes que se extendían más allá de la mera función disciplinaria, la cual por cierto ejercía con ayuda de unos jóvenes ya adultos (*hebóntes*) provistos de látigos (*mastigophóroi*). Ya hemos comprobado por lo que cuenta Jenofonte más arriba (*Constitución de los lacedemonios*, 6, 2) que los castigos corporales estaban a la orden del día.

Los muchachos permanecían siempre en grupos, tanto durante los ejercicios del día como durante el descanso de la noche, cuando las cañas que crecen en las riberas del Eurotas les servían para confeccionar con sus propias manos unos rudimentarios lechos (*stibádes*). Tenían la cabeza rapada, vestían únicamente un manto para todo el año –el llamado *tríbon*, en tejido áspero, sin confeccionar– y las raciones de comida eran frugales, animándolos al hurto, un hábito que se suponía aguzaba el ingenio (Plutarco, *Licurgo*, 16, 12-14). El temor al castigo en caso de ser

³⁸ Paradiso, 1996, esp. p. 119.

descubiertos nos ha dejado la famosa anécdota plutarquea del niño que, habiendo robado un pequeño zorro, lo escondió bajo su ropa cuando aparecieron los dueños y allí lo mantuvo sin decir nada hasta que las heridas que el animal le causaba en el vientre le provocaron la muerte (*Licurgo*, 18, 1 y *Moralia*, 234A-B)³⁹. Los niños también eran instruidos con severidad en la brevilocuencia. Plutarco recuerda que, al ser interrogados, debían construir su respuesta “con fundamento y sintetizándola en lenguaje parco y conciso” si no querían sufrir el castigo de que el εἴρων, el joven supervisor del grupo, les mordiera el pulgar (*Licurgo*, 18, 5)⁴⁰. A estas alturas el entrenamiento paramilitar había desplazado por completo a la enseñanza de las letras, aunque no a la música y la danza, beneficiosas por sus aplicaciones religiosas y militares (en Mantinea, Tucídides V, 70 describe a la falange lacedemonia avanzando contra los argivos lenta y acompasadamente, al ritmo marcado por los flautistas)⁴¹.

Evidentemente estos detalles “ascéticos” de la educación espartíata apenas pueden explicarse como parte de una rígida preparación militar, sino que tienen visibles connotaciones rituales⁴². Los trabajos duros e infamantes acompañados de conductas aberrantes y vergonzosas constituyen todo un período probatorio durante el cual el joven, en busca de su identidad social, explora formas de alteridad en sus aspectos más extremos, alteridad que se corresponde con su estatuto ambiguo y su indignidad (*atimía*) con respecto al ciudadano⁴³. También el robo,

³⁹ Interpretaciones de lo que parece una metáfora se encuentran en Ducat, 2004.

⁴⁰ Sobre este curioso castigo, cf. Den Boer, 1954, 274-281; recientemente Ducat, 2006, p. 192 lo ha visto como una posible sustitución de la mutilación que a veces acompaña a las iniciaciones. Para la enseñanza del laconismo verbal, Birgalias, 1999, p. 165-184.

⁴¹ En este último caso, además de constituir en sí un ejercicio físico, permite seguir el ritmo de los precisos movimientos de la falange hoplítica: Cartledge, 2001, p. 86. Sobre la educación musical, Massaro, 2010-11 y Berlinzani, 2013.

⁴² Ya Angelo Brelich (1969) sostenía que la *agogé* era todo un sistema de iniciaciones tribales que cumplían su papel de transformación y normalización del individuo.

⁴³ Vernant, 1987.

práctica a la vez impuesta y castigada, sirve como rito de iniciación y de inversión⁴⁴. De esta especie de marginación temporal, regresiva, que los proyecta a un estadio anterior a la civilización, los jóvenes irán emergiendo con ayuda de los adultos a medida que éstos les introducen en los engranajes de la vida comunitaria.

Este proceso gradual de “aculturación” y de toma de contacto con las instituciones cívicas se hace especialmente patente en el tercer ciclo de la *agogé*, cuando el *país* deja de serlo y pasa a *paidískos* (adolescente)⁴⁵. Se establece entonces un nexo entre los adultos con plena capacidad política, o prácticamente plena, y los adolescentes destinados a aprender la gestión de la cosa pública, que cristalizaba en la mayoría de los casos en una relación de tipo homoerótico. Las asociaciones exclusivamente masculinas que ensalzaban las virtudes viriles fomentaban que el amante joven (*erómenos*, o su equivalente dorio *aítas*, “oyente”) buscara entre sus integrantes un modelo digno de imitación, mientras el amante adulto (*erastés*, en jerga espartana *eispnélas*, “inspirador”) elegido –o encomendado, pues no sabemos si había libertad de elección en la configuración de parejas–, habitualmente perteneciente a la categoría más joven de los adultos (*néoi*), asumía la potestad moral de guía y conductor (*Constitución de los lacedemonios*, 2, 12-13; Plutarco, *Licurgo*, 18, 8-9)⁴⁶. En cierto modo el adulto se hace responsable de la conducta de su joven amante, como se desprende de una anécdota recordada por Plutarco (*Licurgo*, 18, 8), según la cual en una ocasión en que un adolescente profirió una palabra soez durante un combate, los magistrados no le castigaron a él, sino a su *erastés*. Este tipo de vínculos jugaban igualmente un papel a la hora de admitir a los jóvenes a las distintas mesas comunes, a las sisitías, en principio en calidad de “oyentes” o “invitados”, para completar su educación.

Curiosamente Jenofonte (*Constitución de los lacedemonios*, 2, 13 y *Simposio*, 8, 35), como siglos después Plutarco (*Moralia*, 237B-C) y Eliano (*Historias curiosas*, III, 10 y 12), sostendrán con ahínco

⁴⁴ Ducat, 2003, con paralelos etnográficos.

⁴⁵ Sobre los *paidískoi*, Kukofka, 1993.

⁴⁶ “Una especie de padre subrogado”, en palabras de Kennell, 2013, p. 393.

pero de forma nada creíble la castidad de esta relación homosexual, que estaría libre de toda clase de goce físico por parte del adulto –“igual que los padres deben contenerse ante sus hijos y los hermanos ante sus hermanos en los placeres del amor”, dice Jenofonte– y en especial de la sodomía, porque tales actos son deshonorosos; según Plutarco se privaba de derechos a los jóvenes sodomizados y Eliano añade que también de la propia vida. Pero en la segunda mitad del siglo V a.C. Aristófanes y otros comediógrafos atenienses testimonian con sus chanzas cuán extendida estaba la praxis pederástica en Esparta, hasta el punto de emplear el verbo “laconizar”, *λακωνίζειν*, como sinónimo (por ejemplo en el fragmento 358 atribuido a *Tesmoforiantes*, pero también en los versos 1105, 1148 y 1174 de *Lisístrata*), y según Focio (*s.v.* *κυσολάκων*), al padre de Alcibíades, Clinias, se le apodaba *κυσολάκων*, “orificio laconio” o “que laconiza con el orificio”. En el siglo siguiente Platón inserta en las *Leyes* (836A-E) una dura invectiva contra una costumbre muy arraigada en Creta y en Lacedemonia que considera antinatural y, entre ironía y juegos de palabras, se pregunta si “implantaré en el seducido el carácter de la valentía o más bien, al imitar a la hembra, se le reprochará a éste su semejanza con lo que imita”. También Cicerón, censurando “los tocamientos y amoríos sin freno ni contención” de los griegos en el amor de los hombres nacidos libres, indica que los lacedemonios permiten todo menos el estupro, si bien “el muro” de tal prohibición se le antoja excesivamente débil cuando consienten que “se abracen y se acuesten juntos, con tal de que lo hagan con túnicas interpuestas” (*República*, IV, 4, 4).

El Estado auspicia y alimenta esta clase de relación en la idea de que era un elemento fundamental en la formación del buen ciudadano, y más en concreto de la elite dirigente –numerosos ejemplos atestiguan la importancia política de los vínculos forjados en esta edad–, de tal forma que se ha hablado de una auténtica “política pederástica”, de una “pederastia ritualizada” o de una “pederastia institucionalizada”⁴⁷. En Creta, isla con la que

⁴⁷ Véase sobre todo Cartledge, 1981a y Link, 2009, aunque este segundo es

comparte notables similitudes en legislación y costumbres, también encontramos la pederastia con un valor institucional e idéntica finalidad pedagógica, si bien allí con una duración de sólo dos meses según Éforo (*FGrH* 70F149 = Estrabón, X, 4, 21). La pederastia tendría, pues, un carácter eminentemente iniciático y su desarrollo institucional responde a su buen acomodo a las costumbres sociales y el sistema de valores vigente en época arcaica⁴⁸. No en vano Jenofonte (*Constitución de los lacedemonios*, 2, 13) asevera que la *paederastía* era considerada “la mejor educadora” (τὴν καλλίστην παιδείαν) y según Plutarco (*Licurgo*, 25, 1) los amantes estaban tan capacitados como los familiares para representar a los jóvenes menores de treinta años en las gestiones del ágora, que ellos tenían prohibido realizar por sí mismos.

Poco antes de acabar su etapa de *paidískos*, a los diecinueve años, el joven pasaba el ritual de flagelación en el βωμός (altar) de Ártemis Ortia, que ha recibido interpretaciones variadas, desde un intento de promover la fuerza vital a un rito sustitutorio de primitivos sacrificios humanos, aunque este *paidikòs agón*, y consecuentemente su significación, parece haberse modificado con el tiempo. No puede ser fruto de la casualidad que sólo escritores posteriores al siglo II a.C. se refieran a la *diamastígon* como un feroz *agón* de resistencia de los efebos en el que el βωμον(ε)ίτης, “el vencedor del altar”, el que aguantaba más número de latigazos, lograba gran prestigio y en ocasiones una estatua (Cicerón, *Tusculanas*, II, 14, 34; V, 27, 77; Higino, *Fábulas*, 261; Musonio, X, 52; Sexto Empírico, *Esbozos pirrónicos*, III, 208; Luciano, *Anacarsis*, 38-39; Plutarco, *Licurgo*, 18, 2 y *Moralia*, 239D; Pausanias, III, 16, 10-11; Libanio, I, 23), mientras que un autor del período clásico como Jenofonte habla de una especie de ritual consistente en que

reacio a emplear el término institucionalización (sucede también con Kennell, 2013, p. 392-393, quien prefiere hablar de “vehículo de maduración”); más que de una ley o norma compulsoria, que está sin constatar (cf. MacDowell, 1986, p. 61-65), se trata de una norma social admitida y respetada mayoritariamente. Cf. también Hodkinson, 1983, p. 245-246; Lupi, 2000, p. 192-194; Lévy, 2003, p. 60-63; Ducat, 2006, p. 164-168, 196-201.

⁴⁸ Ducat, 1999, p. 54.

unos efebos tratan de robar quesos del altar de Ortia y otros intentan impedirselo con látigos, lo que los antiguos llamaron βωμολοχία, “emboscada del altar” (*Constitución de los lacedemonios*, 2, 9). La transformación operada desde la *bomolochía* a la *diamastigosis* venía siendo atribuida, con alguna excepción, al filósofo estoico Esfero de Borístenes, creador de todo un aparato propagandístico que idealizaba la época de Licurgo como una “edad de oro” que sirviera de modelo para las reformas del rey Cleómenes III a mediados del siglo III a.C.⁴⁹; ahora bien, Nafissi acaba de publicar un estudio monográfico sobre este tema en el que concluye, entre otras cosas, que los dos ritos se suceden sin solución de continuidad y que probablemente el momento más verosímil de institución del nuevo *agón* fue el siglo II a.C., “en el clima exasperadamente patriótico de la Esparta liberada del dominio aqueo”⁵⁰. Es probable, en cualquier caso, que la βωμολοχία/διαμαστίγωσις se enmarque en un ceremonial de iniciación a la edad adulta bajo la protección de la diosa⁵¹, receptora de las ofrendas.

De no menor dureza eran los combates rituales desarrollados por los jóvenes en el gimnasio de Platanistas, una especie de islote rodeado por un canal de agua y plantado con plátanos –de ahí el nombre– al que se accedía por dos puentes adornados con sendas estatuas de Heracles y de Licurgo. Recreaban la lucha mantenido por Heracles contra los Hipocoóntidas y eran, según el Periegeta, de una extrema brutalidad y ferocidad, golpeándose con manos y pies, mordiéndose, sacándose los ojos, empujándose violentamente en

⁴⁹ Bonnechère, 1993, p. 17-18; Kennell, 1995, p. 111; Flower, 2002, p. 201. *Contra* Ducat, 2006, p. 193-194 y 260, que entiende que existió una única y antigua tradición en la que la “tortura” por flagelación estuvo presente siempre (el historiador francés opina que Jenofonte habría sido discreto para no dar una imagen cruel y salvaje de Esparta).

⁵⁰ Nafissi 2024.

⁵¹ Jeanmaire, 1939, p. 513-523; Brelich, 1969, p. 129-140; Calame, 1977, p. 276-297; Bonnechère, 1993 (aunque excluye la fustigación de época tardía, con un *aition* o motivo diferente); Ducat, 2006, p. 249-260; Kennell, 2013, p. 386.

el agua (Pausanias, III, 14, 8-10). Al igual que sucede con la *diamastígonis*, es probable que estas peleas hubieran degenerado en un espectáculo de masas en época romana, que es cuando escribe Pausanias, y quizá antes no fueran tan salvajes y sí más rituales. Ahora bien, incluso si somos reticentes a aceptar el “baño de sangre” denotado por las fuentes romanas, nadie puede dudar de que la violencia impregnaba la vida de los niños y jóvenes espartiatas; recordemos que, entre los lacedemonios que compartieron con Jenofonte la aventura de la *Anábasis*, se hallaba Dracontio, huido de niño de su patria por haber matado accidentalmente con un cuchillo a otro niño (IV, 8, 25).

Este modelo educacional, sustentado en la profunda separación de sexos y en la permanente convivencia masculina desde la infancia, propició la ausencia de vínculos afectivos con las mujeres hasta el momento de contraer matrimonio. Incluso entonces, en lo que constituye otro rito de inversión –y a la vez de *passage* a su nueva vida– de sabor arcaizante, la novia, que previamente había sido “raptada” (δι’ ἀρπαγῆς) por su cónyuge –trasunto de ancestrales prácticas tribales, pero en realidad no incompatible con un acuerdo previo entre las familias interesadas–, era vestida y calzada como un varón y su cabello cortado para que en la penumbra el novio no sufriese un impacto psicológico ante un acto para el que la *agogé* y el *syssítion*, atravesados por relaciones homosexuales, no le habían acostumbrado; tras soltarle el cinturón y llevarla en brazos al lecho conyugal, pasaba con ella un tiempo limitado, para enseguida regresar con sus compañeros de *sisitía* y dormir en el sitio acostumbrado (Plutarco, *Licurgo*, 15, 4-7: “una completa indiferencia hacia la mujer”). Podría aducirse que semejante descripción de los esponsales espartiatas proviene de una fuente tardía y muy sometida al *mirage* como es Plutarco, pero tendríamos una confirmación parcial en Heródoto (I, 65, 2), que nos habla de cómo Demarato se adelantó a Leotíquidas en raptar a Pércalo, hija del éforo Quilón, y hacerla su esposa. Para la mujer, el corte del cabello significa un cambio de estatus de doncella a esposa, pues ya nunca podrá dejárselo largo; en cuanto a la vestimenta varonil, se ha visto un paralelismo en la vecina y

doria Argos, donde la novia llevaba una barba postiza durante la ceremonia nupcial (Plutarco, *Moralia*, 245F)⁵².

La falta de trato entre varones y mujeres explicaría en todo caso que unos y otras se desposasen a una edad más tardía, como hace notar el propio Plutarco (*Licurgo*, 15, 4) y también Jenofonte (*Constitución de los lacedemonios*, 1, 6); dicha edad no es especificada por las fuentes, pero quizá estuviera alrededor de los veinte años en la mujer, frente a los catorce de media en Grecia, y sobre los treinta en el hombre, en lugar de veinte⁵³. El elevado porcentaje de mujeres que llegaban vírgenes a las nupcias y la extensión de la homosexualidad femenina, con la misma finalidad pedagógica que la de los hombres (Plutarco, *Licurgo*, 18, 9: “hasta las mujeres distinguidas y respetables [καλὰς καὶ ἀγαθὰς] amaban a las jóvenes vírgenes”; cf. también Alcmán, fr. 34 Page; Ateneo, 602D-E, basado en Hagnón Académico), vendrían a confirmar la escasez de relaciones heterosexuales durante la educación del varón⁵⁴. En la línea de incentivar el matrimonio, una noticia de Hermipo (en Ateneo, 555C), catalogada de “novelesca” por la crítica positivista y que no se puede descartar que obedezca a una deformación de las costumbres matrimoniales expuestas por Plutarco, aseguraba que las muchachas en edad de casarse eran encerradas junto a los jóvenes solteros en una habitación oscura y cuando uno de éstos atrapaba a una de aquéllas, se la llevaba sin dote⁵⁵. El divorcio fue

⁵² En general para las interesantes costumbres que rodean la ceremonia nupcial espartana y su compleja interpretación: Den Boer, 1954, p. 227-232; Cartledge, 1981b, p. 100-102; Paradiso, 1986; Lupi, 2000, p. 65-95; Pomeroy, 2002, p. 39-44; Lévy, 2003, p. 86-87; Perentidis, 2006; Kulesza, 2008.

⁵³ Así Brelich, 1969, p. 125; Lupi, 2000, p. 36 n. 35 *et passim*, relacionando el dato antropológico de los 30 años de los varones con su acceso a la esfera pública y a la herencia paterna.

⁵⁴ Cartledge, 1981b, p. 91. Sobre la homofilia femenina, Calame, 1977, p. 433-436.

⁵⁵ Meillier, 1984 da credibilidad al pasaje del erudito helenístico, el cual, sin embargo, bajo su punto de vista estaría deformando una tradición ancestral que no tendría relación con el matrimonio como institución social, sino con encuentros iniciáticos de jóvenes de ambos sexos relacionados con creencias sobre la fertilidad.

una opción exclusivamente masculina, como parecen probar en Heródoto los casos de los reyes Anaxándridas (V, 39-40) y Aristón (VI, 61-63.1).

En este sentido debemos recordar que, en aras de la supervivencia de la clase espartíata, existía una coerción por parte del Estado para que los *hómoioi* se casaran y procrearan, ya que los solteros (*ágamoi*) de cierta edad eran objeto de la ἀγαμίου δίκη, una penalización o privación de honores, a través de la imposición de una multa, la exclusión de las Gimnopedias y el sometimiento a diversas vejaciones, como el danzar desnudos en invierno en torno al ágora ante la burla de las jovencitas mientras entonaban odas en las que decían expiar su culpa por desobedecer las leyes (Jenofonte, *Constitución de los lacedemonios*, 9, 5; Pólux, III, 48 y VIII, 40; Plutarco, *Lisandro*, 30, 5, *Moralia*, 227E-F y *Licurgo*, 15, 1-2)⁵⁶; en cierta festividad no especificada, Clearco de Solos (en Ateneo, 555C-D) aseguraba que las mujeres casadas fustigaban a los célibes al tiempo que los arrastraban alrededor del altar, para incitarlos al amor familiar, y una conocida anécdota de Plutarco (*Licurgo*, 15, 3) relata que un joven no cedió el asiento al famoso navarco y harmosta Dercíidas con el argumento de que éste no había engendrado a quien algún día se lo pudiera ceder a él. Tanto el polímata queronense (*Lisandro*, 30, 5) como Pólux (III, 48 y VIII, 40) también refieren que, además del *agámion* o soltería, estaba el *opsigámion*, el matrimonio tardío, el contraído a una edad que se consideraba demasiado avanzada como para poder fecundar a una mujer fértil, y el *kakogámion*, el matrimonio impropio, “aquel que buscaba la fortuna más que la virtud” dice Plutarco⁵⁷, quien recuerda a la sazón que los pretendientes de las hijas de Lisandro (*patrouchoi*) fueron castigados por agasajarlas primero, mientras él vivía, y abandonarlas cuando se descubrió, a su muerte, que era pobre (Eliano, *Historias curiosas*, VI, 4 repite la historia con una sola hija y un pretendiente y en X, 15 dice que le pasó lo mismo al

⁵⁶ Cf. Paradiso, 1996, p. 116-118, que lo entiende como una especie de “muerte ritual”, y Lupi, 2000, p. 104-106.

⁵⁷ Para MacDowell, 1986, p. 73-74 estos últimos serían los matrimonios con hijas de un espartíata caído en desgracia o bien de un no espartíata.

ateniense Aristides “el Justo”); este ejemplo, en puridad, no llegó a ser un matrimonio impropio, pero el que sí se habría concretado fue el que tuvo a Cleómenes III como sujeto pasivo, pues su padre Leónidas II le casó demasiado temprano con Agiatis –siendo un niño, lo cual no era ilegal– porque ésta había heredado un importante patrimonio de su padre Gilipo y no quería que alguien se le adelantara (Plutarco, *Cleómenes*, 1, 1). Por el contrario, los espartiatas que tuvieran tres hijos quedaban eximidos del servicio de las armas, y si eran cuatro, exentos de pagar impuestos (Aristóteles, *Política*, 1270b1-4). Los historiadores modernos no se ponen de acuerdo acerca del contexto de introducción de estas medidas atribuidas a Licurgo, que en ningún caso se remontan más allá del período clásico⁵⁸.

Como corolario de la *agogé* propiamente dicha, los jóvenes de veinte años comenzaban su instrucción militar en el ejército lacedemonio en calidad de *irénes* –aunque el término genérico para esta edad entre veinte y treinta años es el de *hebóntes*–, excepto los trescientos que, en virtud de sus cualidades y tras un proceso de selección extraordinariamente agonístico, competitivo, son escogidos por los hipágetas (*hippagrétai*) para formar parte del cuerpo de *hippéis* o guardia real que comandaban y que, pese a su nombre, no iban a caballo (Jenofonte, *Constitución de los lacedemonios*, 4, 3, *Agésilao* 1, 31 y *Helénicas* II, 4, 32; III, 4, 23; IV, 5, 14)⁵⁹. Igualmente podían ya acceder al *sysition* para participar de las mesas comunes que diariamente reunían a todos los “iguales”. Se les permitía entonces dejar crecer su cabello hasta llevarlo largo, según la moda espartiatá impuesta por la legislación de Licurgo (Jenofonte, *Constitución de los lacedemonios*, 11, 3; Plutarco, *Licurgo*, 22, 1-2), así como cuidar del aspecto y conservación de sus capas y armas, simbolizando de alguna manera su promoción estatutaria, próxima ya a la definitiva integración en el cuerpo cívico⁶⁰.

⁵⁸ A comienzos del siglo V según Cartledge, 1979, p. 309-311, a mediados del mismo para Hodkinson, 2000, p. 422-423, a finales del V o principios del IV en opinión de Flower, 2002, p. 207.

⁵⁹ Sobre esta selección, véase específicamente Ducat, 2007.

⁶⁰ David, 1992, p. 13.

Con todo, la ciudadanía plena se alcanza a la edad de treinta años, cuando se permite al nuevo *bómoios* participar en la Asamblea de ciudadanos (Plutarco, *Licurgo*, 25, 1)⁶¹, incorporarse definitivamente en las falange hoplítica (permanecerá activo hasta los sesenta años: Jenofonte, *Helénicas*, V, 4, 13; Plutarco, *Agésilao*, 24, 3) y concurrir a las distintas magistraturas del Estado: eforía, estrategia, navarquía, etc. (Jenofonte, *Constitución de los lacedemonios*, 4, 7). En el ámbito privado puede ya contraer matrimonio, formar una familia y explotar el *kláros*⁶².

En su afán moralizante, las fuentes antiguas atribuirían la decadencia política y militar de Esparta a una decadencia de su ordenamiento político (devenido en plutocracia), sus valores y sus costumbres. Si los espartanos habían perdido la hegemonía en el segundo cuarto del siglo IV a.C. se debía a que ya no eran acreedores de la misma; la victoria sobre Atenas en la guerra del Peloponeso había hecho fluir la riqueza a Esparta en tal proporción que habría anegado de corrupción el immaculado *kósmos* licurgueo. Y, consecuentemente, la *agogé* también habría entrado en un declive del que intentaron sacarla un siglo después los cambios revestidos de atavismo que introdujo el estoico Esfero de Borístenes. Fue un espejismo. En Selasia, en 222, quedó definitivamente enterrado el programa reformista del rey Cleómenes III para recuperar el orden de Licurgo y, con él, la grandeza de Esparta⁶³. En época romana, los ritos y prácticas que pasaban los jóvenes espartiatas, totalmente desvirtuados, no eran otra cosa que un espectáculo para turistas⁶⁴.

⁶¹ El pasaje plutarqueo habla de que los jóvenes entre 20 y 30 años (*hebóntes*) deben abstenerse de “descender al ágora”, siendo objeto de debate si se les prohibían las funciones políticas o bien las transacciones comerciales, como parece *prima facie* implicar el Queronense (cf. Lupi, 1996, para quien los *hebóntes* eran ya ciudadanos, aunque “incompletos”, sin poder desempeñar las magistraturas hasta alcanzar la treintena).

⁶² En general, Lupi, 2000; otros autores (Ducat, 2006, p. 108-109; Kennell, 2013, p. 386) sospechan que no estaría expresamente prohibido casarse y tener descendencia desde los veinte años.

⁶³ Fornis 2015.

⁶⁴ Sobre este tema, véase ahora Fornis 2025b.

Documentos

Las traducciones al español de los autores antiguos que se han utilizado son las de la Editorial Gredos. Las figuras proceden de Wikimedia Commons.

Abreviaturas:

Diels-Kranz = H. Diels y W. Kranz, **Die Fragmente der Vorsokratiker**, vol. II, Berlin, 1952.

FGH = F. Jacoby, **Die Fragmenta der griechischen Historiker**, Berlin-Leiden, 1958.

IG = **Inscriptiones Graecae**, Berlin, 1873-continúa.

Page = D. L. Page, **Poetae Melici Graeci**, Oxford, 1962.

Referências bibliográficas

ARRIGONI, G. Donne e sport nel mondo greco. In: ARRIGONI, G. (org.). **Le donne in Grecia**. Roma: Laterza, 1985. p. 55-201.

AZOULAY, V. Sparte et la Cyropédie: du bon usage de l'analogie. **Ktèma**, n. 32, p. 435-456, 2007.

BEARZOT, C. Sparta agli inizi del IV secolo: un 'sistema riformabile?' In: BERLINZANI, F. (org.). **La cultura a Sparta in età classica**. Trento: Università degli Studi di Trento, 2013. p. 175-193.

BERLINZANI, F. La musica a Sparta in età classica. Paideia e strumenti musicali. In: BERLINZANI, F. (org.). **La cultura a Sparta in età classica**. Trento: Università degli Studi di Trento, 2013. p. 203-263.

BERNARDO, G. C. **Comandantes e covardes**: honra e mérito em Esparta. São Paulo: Annablume, 2019.

BIRGALIAS, N. **L'Odyssée de l'éducation spartiate**. Athènes: Musée d'Art cycladique, 1999.

BONNECHÈRE, P. Orthia et la flagellation des éphèbes spartiates. **Kernos**, n. 6, p. 11-22, 1993.

BORING, T. A. **Literacy in Ancient Sparta**. Leiden: Brill, 1979.

BRELICH, A. **Paides e parthenoi**. Roma: Edizioni dell'Ateneo, 1969.

- CALAME, C. **Les chœurs de jeunes filles en Grèce archaïque**. v. 1. Rome: Edizioni dell'Ateneo, 1977.
- CARTLEDGE, P. A. Literacy in the Spartan Oligarchy. **Journal of Hellenic Studies**, v. 98, p. 25-37, 1978.
- CARTLEDGE, P. A. **Sparta and Lakonia: A Regional History 1300-362 B.C.** London: Routledge, 1979.
- CARTLEDGE, P. A. The Politics of Spartan Pederasty. **Proceedings of the Cambridge Philological Society**, n. 27, p. 17-36, 1981a.
- CARTLEDGE, P. A. Spartan Wives: Liberation or Licence? **The Classical Quarterly**, v. 31, p. 84-105, 1981b.
- CARTLEDGE, P. A. **Spartan Reflections**. London: Duckworth, 2001.
- CHRISTESEN, P. Athletics and social order in Sparta in the classical period. **Classical Antiquity**, v. 31, p. 193-255, 2012.
- CHRISTESEN, P. Sport and Society in Sparta. In: CHRISTESEN, P.; KYLE, D. (org.). **A Companion to Sport and Spectacle in Greek and Roman Antiquity**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2014. p. 146-158.
- CHRISTESEN, P. Sparta and Athletics. In: POWELL, A. (org.). **A Companion to Sparta**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2018. p. 543-564.
- CHRISTIEN, J. Quelques réflexions à propos de l'image de la femme spartiate dans Aristophanes. In: **Histoire sociale, sensibilités collectives et mentalités**. Paris: PUF, 1985. p. 143-157.
- CHRISTIEN, J. Les temps d'une vie: Sparte, une société à classe d'âge. **Métis**, n. 12, p. 45-79, 1997.
- CUSUMANO, N. Turisti a Sparta. Il passato che non torna e l'invenzione della tradizione. **Archivio Antropologico Mediterraneo**, n. 12, p. 43-52, 2009-2010.
- DEN BOER, W. **Laconian Studies**. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1954.
- DESIDERI, P. Lycurgus: the Spartan ideal in the age of Trajan". In: STADTER, P. A.; VAN DER STOCKT, L. (org.). **Sage and Emperor: Plutarch, Greek intellectuals, and Roman Power in the**

- Time of Trajan (98–117 AD). Leuven: Leuven University Press, 2002. p. 315-327.
- DAVID, E. Sparta's Social Hair. **Eranos**, v. 90, p. 11-21, 1992.
- DAVID, E. Hunting in Spartan Society and Consciousness. **Echos du Monde Classique / Classical Views**, v. 12, p. 393-413, 1993.
- DAVID, E. Sparta's Kosmos of Silence. In: HODKINSON, S.; POWELL, A. (org.). **Sparta: New Perspectives**. Swansea: Classical Press of Wales, 1999. p. 117-146.
- DUCAT, J. La femme de Sparte et la cité. **Ktèma**, n. 23, p. 385-406, 1998.
- DUCAT, J. Perspectives on Spartan Education in the Classical Period. In: HODKINSON, S.; POWELL, A. (org.). **Sparta: New Perspectives**. Swansea: Classical Press of Wales, 1999. p. 43-66.
- DUCAT, J. Du vol dans l'éducation spartiate. **Mètis**, n. 1, p. 95-110, 2003.
- DUCAT, J. L'enfant spartiate et le renardeau. **Revue des Études Grecques**, v. 117, p. 125-140, 2004.
- DUCAT, J. **Spartan Education: Youth and Society in the Classical Period**. Swansea: Classical Press of Wales, 2006.
- DUCAT, J. Xénophon et la sélection des hippeis. **Ktèma**, n. 32, p. 327-340, 2007.
- FLOWER, M. A. The Invention of Tradition in Classical and Hellenistic Sparta. In: POWELL, A.; HODKINSON, S. (org.). **Sparta: Beyond the Mirage**. Swansea: Classical Press of Wales, 2002. p. 191-217.
- FORNIS, C. Laconismo frente a retórica: aforismo y brevilocuencia en el lenguaje espartano. In: SANCHO, L.; IRIARTE, A.; GALLEGÓ, J. (org.). **Lógos y Arkhé**. Discurso político y autoridad en la Grecia antigua. Buenos Aires, 2012. p. 49-67.
- FORNIS, C. Bajo el signo de Licurgo: el reformismo atávico de Agis IV y Cleómenes III. **Espacio, Tiempo y Forma (Historia Antigua)**, n. 28, p. 19-37, 2015.
- FORNIS, C. Comentario histórico a la Lacedaimoníon Politeía de Jenofonte. **Talia Dixit**, n. 20, 2025a. No prelo.

- FORNIS, C. *Lacadaemonia capta: ejemplaridad y atavismo en la recepción romana de Esparta durante el primer siglo del Principado*. **Aevum**, v. 99, n. 1, 2025b. No prelo.
- FRENCH, V. The Spartan Family and the Spartan Decline. In: HAMILTON, C. D.; KRENTZ, P. (org.). **Polis and Polemos**. Claremont: Regina Books, 1997. p. 241-274.
- HODKINSON, S. Social Order and the Conflict of Values in Classical Sparta. **Chiron**, v. 13, p. 239-281, 1983.
- HODKINSON, S. Servile and Free Dependants of the Classical Spartan Oikos. In: MOGGI, M.; CORDIANO, G. (org.). **Schiavi e dipendenti nell'ambito dell'oikos e della familia**. Pisa: Edizioni ETS, 1997. p. 45-71.
- HODKINSON, S. **Property and Wealth in Classical Sparta**. London: Duckworth, 2000.
- HODKINSON, S. Female Property Ownership and Empowerment in Classical and Hellenistic Sparta. In: FIGUEIRA, T. J. (org.). **Spartan Society**. Swansea: Classical Press of Wales, 2004. p. 103-136.
- HOFFMAN, G. Anaplêrôsis et agôgê au temps des rois Agis IV et Cleomène III. In: CHRISTIEN, J.; LEGRAS, B. (org.). **Sparte hellénistique**. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté, 2014. p. 111-127.
- HUMBLE, N. Xenophon's Sons in Sparta?. In: FIGUEIRA, T. J. (org.). **Spartan Society**. Swansea: Classical Press of Wales, 2004. p. 231-308.
- HUMBLE, N. Silencing Sparta. In: BENECKER, J. et al. (org.). **Plutarch's Unexpected Silences**. Leiden: Brill, 2022. p. 223-244.
- HUYS, M. The Spartan Practice of Selective Infanticide. **Ancient Society**, v. 27, p. 45-74, 1996.
- JEANMAIRE, H. **Couroi et courètes**. Lille: Bibliothèque universitaire, 1939.
- KENNEL, N. M. **The Gymnasium of Virtue**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1995.
- KENNEL, N. M. Spartan Honor. In: HAMILTON, C. D.; KRENTZ, P. (org.). **Polis and Polemos**. Claremont: Regina books, 1997. p. 105-126.

KENNEL, N. M. Boys, Girls, Family, and the State in Sparta. In: GRUBBS, J. E.; PARKIN, T. (org.). **The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World**. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 381-396.

KUKOFKA, D.-A. Die Paidiskoi im System spartanischer Altersklassen. **Philologus**, v. 137, p. 197-205, 1993.

KULESZA, R. Spartan gamos in the classical period. **Palamedes**, v. 3, p. 155-166, 2008.

LÉVY, E. Remarques préliminaires sur l'éducation spartiate. **Ktèma**, n. 11, p. 151-160, 1997.

LÉVY, E. **Sparte**: Histoire politique et sociale jusqu'à la conquête romaine. Paris: Seuil, 2003.

LINK, S. Zur Aussetzung neugeborener Kinder in Sparta. **Tyche**, v. 13, p. 153-164, 1998.

LINK, S. Education and Pederasty in Spartan and Cretan Society. In: HODKINSON, S. (org.). **Sparta: Comparative Approaches**. Swansea: Classical Press of Wales, 2009. p. 89-102.

LUCCHESI, M. Philotimia and Philonikia at Sparta. In: BROUMA, V.; HEYDON, K. (org.). **Conflict in the Peloponnese**. Nottingham: CSPS publications, 2018, p. 40-69.

LUPI, M. Astenersi dall'agora. **Mètis**, n. 11, p. 69-82, 1996.

LUPI, M. **L'ordine delle generazioni**. Bari: Edipuglia, 2000.

LUPI, M. Tibrone, Senofonte e le Lakedaimonion Politeiai del IV secolo. In: POLITO, M.; TALAMO, C. (org.). **La Politica di Aristotele e la storiografia locale**. Roma: Tored, 2010, p. 131-155.

LUPI, M. **Sparta**: Storia e rappresentazioni di una città greca. Roma: Carocci, 2017.

MACDOWELL, D. M. **Spartan Law**. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1986.

MARROU, H.-I. Les classes d'âge de la jeunesse spartiate. **Revue des Études Anciennes**, v. 48, p. 216-230, 1946.

MASSARO, F. Educazione e agoni musicali a Sparta. In: CASTALDO, D. et al. (org.). **Poesia, musica e agoni nella Grecia antica**. Lecce: Congedo, 2010-2011. p. 195-216.

- MEILLIER, C. Une coutume hiérogamique à Sparte. **Revue des Études Grecques**, v. 97, p. 381-402, 1984.
- MILLENDER, E. G. Spartan Literacy Revisited. **Classical Antiquity**, v. 20, p. 121-164, 2001.
- MISSONI, R. Criteri eugenetici nel kosmos licurgeo. In: LANZILLOTTA, E. (org.). **Problemi di storia e cultura spartana**. Roma: G. Bretschneider, 1984, p. 107-119.
- NAFISSI, M. **Il ritorno di Licurgo**. Perugia: Molarcchi, 2024.
- NAPOLITANO, M. L. Donne spartane e teknopoia. **AION (Archeologia)**, v. 7, p. 19-50, 1985.
- PARADISO, A. Osservazioni sulla cerimonia nuziale spartana. **Quaderni di Storia**, n. 24, p. 137-153, 1986.
- PARADISO, A. Le corps spartiate. Entre mirage et réalité. **Communications**, v. 61, p. 113-124, 1996.
- PARADISO, A. Appunti per una storia popolare di genere a Sparta. **Estetica. Studi e Ricerche**, v. 14, p. 121-132, 2024.
- PERENTIDIS, S. Réflexions sur la polyandrie à Sparte dans l'Antiquité. **Revue Historique de Droit Français et Étranger**, v. 75, p. 7-31, 1997.
- PERENTIDIS, S. Sur la polyandrie, la parenté, et la définition du mariage à Sparte. In: BRESSON, A. et al. (org.). **Parenté et société dans le monde grec**. Paris: Ausonius, 2006. p. 131-152.
- PHILLIPS, D. D. Spartan Moicheia. In: PIRAS, G.; SASSU, R. (org.). **The Historical Review of Sparta**. Roma: Sapienza Università Editrice, 2022, p. 21-48.
- POMEROY, S. B. **Spartan Women**. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- RODRÍGUEZ ALCOCER, M. M. **La educación de las mujeres espartanas**. Tese (Doutorado) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2018a.
- RODRÍGUEZ ALCOCER, M. M. Analfabetismo espartano, críticas atenienses y cultura ora. **Dialogues d'Histoire Ancienne**, v. 44, p. 9-36, 2018b.
- ROUSSEL, P. L'exposition des enfants à Sparte. **Revue des Études Anciennes**, v. 45, p. 5-17, 1943.

- SANCHO ROCHER, L. Teknopoía. Estrategias de natalidad en las ciudades griegas de época clásica. In: JUSTEL VICENTE, D. (org.). **Niños en la Antigüedad**. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2012, p. 163-197.
- SCANLON, T. J. Virgineum Gymnasium. In: RASCHKE, W. J. (org.). **The Archaeology of Olympics**. Madison: University of Wisconsin Press, 1988. p. 185-216.
- SCOTT, A. G. Plural Marriage and the Spartan State. **Historia**, v. 60, p. 413-424, 2011.
- TOBER, D. Politeiai and Spartan Local History. **Historia**, v. 59, p. 412-431, 2010.
- TUPLIN, C. Xenophon, Sparta and the Cyropaedia. In: POWELL, A.; HODKINSON, S. (org.). **The Shadow of Sparta**. London: Routledge, 1994. p. 127-181.
- VERNANT, J.-P. Entre la honte et la gloire: l'identité du jeune spartiate. **Mètis**, n. 2, p. 269-299, 1987.

EL PATRIMONIO DE PROXIMIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE DESDE EL STORYTELLING¹

Cristina de la Escosura Balbás

1. Introducción.

La enseñanza de la Historia Antigua en los primeros cursos universitarios se enfrenta al doble reto de motivar al alumnado y de sentar las bases de un pensamiento crítico y metodológicamente riguroso. Frecuentemente, el estudiantado percibe periodos como el del Antiguo Egipto como realidades lejanas, tanto en el espacio como en su relevancia para el presente. Esta percepción de distancia se ve acentuada por un contexto cultural que, en el ámbito europeo, ha tendido a privilegiar el legado grecorromano como pilar único de la identidad occidental, marginando otras tradiciones antiguas

¹ Este trabajo ha sido posible gracias a un contrato Ramón y Cajal (RYC2021-033470-I) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033 y por la “Unión Europea NextGenerationEU/PRTR”. Las acciones, planteamientos y conclusiones de este artículo se enmarcan dentro los Proyectos de Innovación Docente “Contar la historia de lo invisible. Storytelling y perspectiva de Género para la antigüedad” (UAM Innova - FYL_020.23_INN) y “Storytelling con perspectiva de Género: dando voz a los invisibles de la Historia Antigua” (UAM Implanta - FYL_109.24_IMP) de la Universidad Autónoma de Madrid (España) y “Buenas prácticas en el uso de herramientas digitales para el estudio del Mundo Antigo” (UCM Innova-Docencia 161) de la Universidad Complutense de Madrid (España). Mi mayor agradecimiento es para el alumnado participante, cuyo entusiasmo, esfuerzo y creatividad fueron el verdadero motor y la mayor recompensa de esta acción. No puedo sino agradecer a la Dra. Elena Duce Pastor su atenta escucha a mis ideas y su deseo de ponerlas en marcha también en sus aulas. Mi emoción y aprendizaje sobre docencia se lo debo también a Paloma Pastor Ribote y a Purificación Bautista Castro. Desde aquí mi agradecimiento infinito.

igualmente significativas. El proyecto de innovación docente que aquí presento nace con la intención de superar esa distancia y de cuestionar los relatos hegemónicos a través de dos ejes fundamentales e interconectados: la metodología del storytelling (Dean, 2018) y la utilización del patrimonio de proximidad.

La experiencia se enmarcó en la asignatura “Historia Antigua I: Egipto y Próximo Oriente” del Grado en Arqueología de la Universidad Complutense de Madrid (España) durante el curso 2023-2024². Partía de una premisa fundamental: Madrid, lejos de ser un espacio ajeno a la Egiptología, alberga un patrimonio relevante, diverso y, sobre todo, accesible. Desde el Templo de Debod –monumento trasladado piedra a piedra como agradecimiento del gobierno egipcio por la ayuda española en la campaña de salvamento de Nubia (Martín Valentín, 2001)– hasta las colecciones fruto del coleccionismo decimonónico, la arqueología colonial o las excavaciones científicas con participación española, la ciudad ofrece un recurso pedagógico excepcional. Este patrimonio, a menudo poco conocido incluso para los residentes, constituye un punto de partida tangible para el aprendizaje. El storytelling, entendido aquí no solo como la mera “narración de historias” sino como una estrategia estructurada de comunicación y engagement procedente del marketing, se presenta como el vehículo ideal para conectar al alumnado con ese patrimonio. Permite trasladar el objeto arqueológico de la vitrina a una narrativa significativa, fomentando no solo la investigación, sino también la creatividad, la reflexión sobre los procesos históricos y su representación, y la capacidad de comunicar conocimiento de forma rigurosa y atractiva.

Esta experiencia se inserta, además, en el marco de un proyecto de innovación docente más amplio de la Universidad Autónoma de Madrid, “Contar historias de lo invisible: storytelling y perspectiva de género para la Antigüedad” (UAM

² Guía docente accesible en <https://geografiaehistoria.ucm.es/file/historia-antigua-1>. A fecha de último acceso, 3 de diciembre de 2025, la guía docente presentaba las mismas características que durante el curso 2023-2024.

Innova - FYL_020.23_INN), así como en una iniciativa complementaria sobre herramientas digitales de la Universidad Complutense de Madrid (“Buenas prácticas en el uso de herramientas digitales para el estudio del Mundo Antiguo” – UCM Innova-Docentia 161), lo que enriqueció su enfoque metodológico.

2. Metodología y diseño de la experiencia.

2.1. Contexto y participantes.

La actividad se diseñó específicamente para el alumnado de primer curso del Grado en Arqueología, en su primer semestre universitario. Este contexto inicial es crucial desde un punto de vista pedagógico. Se trata de un alumnado que aún no ha sido completamente moldeado por las convenciones académicas tradicionales, que mantiene una notable frescura creativa y una disposición a abordar los retos de aprendizaje de formas novedosas. El proyecto pretendía precisamente potenciar estas cualidades antes de que se impusiera una visión más rígida de lo que constituye un “trabajo universitario”. Se trabajó con un total de sesenta estudiantes, divididos en tres grupos de prácticas de tamaño desigual (20, 28 y 12 personas, respectivamente), una circunstancia logística que se afrontó flexibilizando la asistencia para garantizar una atención adecuada. La asignatura, “Historia Antigua I: Egipto y Próximo Oriente”, tal y como he mencionado anteriormente, se articuló en veintiocho sesiones teóricas de dos horas cada una y cuatro sesiones prácticas de tres horas distribuidas de forma desigual y no periódica a lo largo del cuatrimestre.

2.2. El patrimonio de proximidad como eje vertebrador.

La selección del patrimonio se rigió por criterios de accesibilidad (geográfica y digital), de clase y de inclusividad (Duart, 2010; Olarte Encabo, 2017). El patrimonio egipcio presente en la ciudad de Madrid se concentra en el Templo de

Debod y las colecciones del Museo Arqueológico Nacional³, el Museo Cerralbo⁴, el Museo Nacional de Antropología⁵ y el Museo Lázaro Galdiano⁶. El trabajo con el patrimonio de proximidad ya se ha demostrado beneficioso en otras etapas educativas (Ponce Gea; Ortuño molina, 2018). Todos ellos son de acceso gratuito para estudiantes o tienen días de entrada libre establecidos por ley, garantizando así la inclusividad de la actividad sin que supusiera una carga económica para el alumnado. Este aspecto fue crucial para justificar y obtener financiación interna en el curso siguiente, 2024-2025, apelando a los principios de equidad y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se situaban geográficamente cerca de la universidad y, al estar presentes en territorio español, había.

Las piezas asignadas —una diferente por cada estudiante— fueron meticulosamente seleccionadas para abarcar todo el arco cronológico de la historia egipcia, desde el Periodo Predinástico hasta la época Ptolemaica, y para representar una variedad de materiales (cerámica, piedra, metal, tejido, fayenza), tipologías (ushebt, amuleto, escarabeo, momia, sarcófago, mesa ofrendas, puerta, cono funerario, estela, escultura, contenedor, joya, peine, sandalia, castañuela) y orígenes (Valle del Nilo, Península Ibérica). Por tratarse de un trabajo con patrimonio de proximidad, no todos los museos, épocas, orígenes y tipologías estaban representados por igual. La mayor parte procedían del Museo Arqueológico Nacional, correspondían al Reino Nuevo, el Tercer Periodo Intermedio y la Baja Época, procedían del Valle del Nilo y eran ushebtis.

Pero, quizás lo más enriquecedor, fue la diversidad en los modos de llegada de estas piezas a la Península Ibérica: el

³ <https://www.man.es/>, Ministerio de Cultura, España (último acceso: 3 noviembre de 2025).

⁴ <https://www.cultura.gob.es/mcerralbo/home.html>, Ministerio de Cultura, España (último acceso: 3 noviembre de 2025).

⁵ <https://www.cultura.gob.es/mnantropologia/portada.html>, Ministerio de Cultura, España (último acceso: 3 noviembre de 2025).

⁶ <https://www.flg.es/>, Fundación Lázaro Galdiano, España (último acceso: 3 noviembre de 2025).

comercio fenicio en la Antigüedad, el coleccionismo privado y las prácticas coloniales del siglo XIX, y la cooperación internacional del siglo XX ligada a la Arqueología de salvamento. Esta diversidad permitió abordar en el aula, de manera orgánica y crítica, cuestiones transversales de gran calado como el colonialismo, el tráfico de antigüedades, la diplomacia cultural y la propia construcción histórica de la disciplina egiptológica en España.

2.3. Estructura de las sesiones prácticas.

La asignatura contemplaba cuatro sesiones prácticas de tres horas cada una, que constituían el espacio central para el desarrollo del proyecto. Su estructura fue progresiva y acumulativa. En cada una de las sesiones cada miembro del alumnado trabajaba con su propia pieza, que le había sido asignada por azar antes de la primera sesión de prácticas en el aula. Al finalizar, debían entregar su trabajo de la sesión a modo de diario de aprendizaje para que pudiera darles feedback.

Esta primera sesión se dedicó a las búsquedas bibliográficas y al uso de gestores de referencias —particularmente Zotero⁷—, los catálogos bibliográficos —como Rebiun⁸ o WorlCat⁹—, los repositorios —especialmente los que contienen mayor número de documentos en español, como Dialnet¹⁰, y los que permiten búsquedas por idioma, como Google Scholar¹¹. Hablamos también de la citación, la gestión bibliográfica, las bibliotecas fantasmas y los imperios editoriales.

⁷ <https://www.zotero.org/>, Corporation for Digital Scholarship (Digital Scholar) (último acceso: 3 noviembre de 2025).

⁸ <https://www.rebiun.org/>, Red de Bibliotecas Universitarias y Científicas Españolas, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas – CRUE (último acceso: 3 noviembre de 2025).

⁹ <https://search.worldcat.org/>, OCLC, Inc. (último acceso: 3 noviembre de 2025).

¹⁰ <https://dialnet.unirioja.es/>, Fundación Dialnet, Universidad de La Rioja (último acceso: 3 noviembre de 2025).

¹¹ <https://scholar.google.es/>, Google LLC (último acceso: 3 noviembre de 2025).

En la sesión, se inició al alumnado en la localización de literatura científica especializada, haciendo un hincapié fundamental en la distinción crítica entre fuentes académicas revisadas por pares, productos de divulgación y pseudohistoria. Se estableció un seguimiento continuo mediante el intercambio de las carpetas de Zotero, lo que permitía monitorizar el avance y la calidad de las fuentes empleadas.

En la segunda sesión, el foco se desplazó hacia los contextos digitales del patrimonio, tanteando la delgada línea entre los conceptos de nativo, inmigrante y analfabeto digital y sus problemáticas (Piscitelli, 2009; Lluna Beltrán; Pedreira García, 2017). Se exploraron y analizaron catálogos de piezas en línea institucionales — especialmente CER.es, el “catálogo colectivo en línea que reúne información e imágenes de una importante selección de los bienes culturales de los museos, centros e instituciones integrantes de la Red Digital de Colecciones de Museos de España”¹²), bases de datos internacionales, museos virtuales y proyectos de digitalización. El objetivo era enseñar al alumnado a localizar y contextualizar digitalmente su pieza más allá de una simple búsqueda en Google (Bayo, 2021) o a una Inteligencia Artificial, familiarizándolo con los recursos profesionales disponibles para la investigación arqueológica e histórica. La entrega para esta sesión era una lista de piezas y recursos digitales relacionados con su pieza arqueológica.

La tercera sesión introdujo una perspectiva teórica y crítica a través de los Estudios de Género aplicados a la Historia Antigua. Se facilitaron lecturas y marcos conceptuales para reflexionar de forma colectiva sobre cómo las categorías de género, la agencia y las relaciones de poder pueden aplicarse al análisis de las piezas asignadas. Esta sesión fomentó una mirada actualizada y decolonial sobre las sociedades del pasado, invitando a preguntarse quiénes estaban representados, quiénes silenciados y bajo qué roles en el contexto material de su objeto.

¹² <https://ceres.mcu.es/>, Ministerio de Cultura, España (último acceso: 3 noviembre de 2025).

Para finalizar, debían entregar unas líneas con su reflexión sobre su pieza desde los Estudios de Género.

La cuarta y última sesión estaba dedicada íntegramente al storytelling y su aplicación a la Historia Antigua. En ella se presentó una amplia panoplia de formatos narrativos (desde juegos de mesa, cómics y podcasts, hasta vídeos, unidades didácticas y proyectos expositivos), y se analizaron de manera crítica ejemplos tanto positivos como negativos de representación histórica en productos culturales contemporáneos (desde el cine a los videojuegos). Esta sesión servía como taller de ideas y de justificación metodológica para el producto final.

2.4. Sistema de evaluación: portfolio creativo y rigor científico.

El sistema de evaluación fue diseñado para reflejar y valorar el doble propósito del proyecto: fomentar la creatividad y asegurar el rigor académico. Para ello, se optó por un portfolio compuesto por dos elementos interdependientes. Por un lado, un producto de storytelling de formato libre centrado en la pieza asignada. Se alentó explícitamente al alumnado a emplear sus propios intereses, habilidades previas y lenguajes creativos (música, ilustración, escritura, diseño gráfico, programación, etc.). La consigna era clara: el formato debía servir al contenido histórico, no al revés, pero la elección era personal.

Por otro lado, y como contrapeso fundamental, una bibliografía comentada con un mínimo de diez referencias científicas (libros o artículos científicos). En este comentario, el estudiantado debía justificar el uso de cada fuente para la elaboración de su producto, explicando para qué aspectos concretos de la investigación o la narrativa le había sido útil, y cómo el rastreo bibliográfico les había llevado de una obra a otra. Este componente evaluaba la solidez de la investigación subyacente y la capacidad de reflexión metacognitiva sobre el propio proceso de aprendizaje.

Este diseño buscaba equilibrar de manera efectiva la creatividad y la investigación. Mientras el producto de

storytelling fomentaba la apropiación personal y la comunicación innovadora del conocimiento, la bibliografía comentada actuaba como ancla, garantizando el anclaje en la metodología científica y la profundidad del análisis histórico.

3. Resultados y análisis.

De los sesenta estudiantes matriculados, 43 entregaron el portafolio en la convocatoria ordinaria. La nota media del proyecto fue de 2,9 puntos sobre 4 posibles, lo que indica un buen nivel de logro general y una superación satisfactoria de los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, los resultados cualitativos y las implicaciones pedagógicas fueron aún más significativos que los cuantitativos.

3.1. Diversidad y creatividad en los productos.

Uno de los hallazgos más destacados fue la extraordinaria diversidad formal de los productos presentados. Lejos de converger en unos pocos formatos, se registraron 22 tipos diferentes¹³, lo que demuestra la eficacia de ofrecer una libertad genuina y confiar en la capacidad propositiva del alumnado. Esta diversidad se puede agrupar en varias categorías: formatos narrativos y artísticos, como cómics y cuentos ilustrados de notable calidad gráfica; formatos audiovisuales y musicales, incluyendo una canción original grabada en un estudio profesional que reescribía la letra de un tema conocido para narrar la historia de un ushebti; formatos lúdicos y educativos, con diseños completos de juegos de mesa y de cartas, y proyectos de talleres o unidades didácticas para Educación Secundaria Obligatoria; y formatos expositivos y de divulgación, como el diseño conceptual de una exposición o la planificación

¹³ Los datos totales de los productos son: cómic (4), juego de mesa (4), juego de cartas (3), cuento (3), calendario (3), ilustración (3), podcast en video (3), tríptico (2), escultura (2), post de Instagram (2), canción (2), podcast en audio, revista (1), tráiler (1), exposición (1), post en Twitter/X (1), meme (1), libro desplegable (1), taller infantil (1), Unidad Didáctica (1), disfraz (1), disco de vinilo (1).

detallada de una recreación histórica, con su correspondiente disfraz y justificación documental.

3.2. Apropiación crítica del patrimonio y concienciación.

Más allá de la variedad formal, los trabajos mostraron una profunda y crítica apropiación del patrimonio. El alumnado no se limitó a describir su pieza, sino que integraron en sus narrativas una reflexión sobre su contexto de producción, su significado cultural original y, de manera especialmente relevante, su biografía post-deposicional: el viaje histórico que la llevó a Madrid. Por ejemplo, un cómic creado por una estudiante migrante integró la experiencia personal de descubrir y conectar con el patrimonio español como parte de su propio proceso de acogida e integración cultural (Fig. 1). Otro proyecto, que transformó un vinilo en un disco conceptual con portada y letras originales, exploraba de manera explícita y crítica la procedencia colonial de su pieza, un sarcófago (Fig. 2). Una ilustración y la mencionada canción se centraron no tanto en el objeto físico (un cono funerario, una caja de ushebtis), sino en la biografía social y el contexto vital de las personas a las que pertenecieron (Fig. 3). Estos ejemplos evidencian que el alumnado alcanzó un nivel de concienciación patrimonial que superó las expectativas, entendiendo el patrimonio no como un artefacto estático, sino como un documento histórico cargado de múltiples capas de significado, conflictos y memorias.

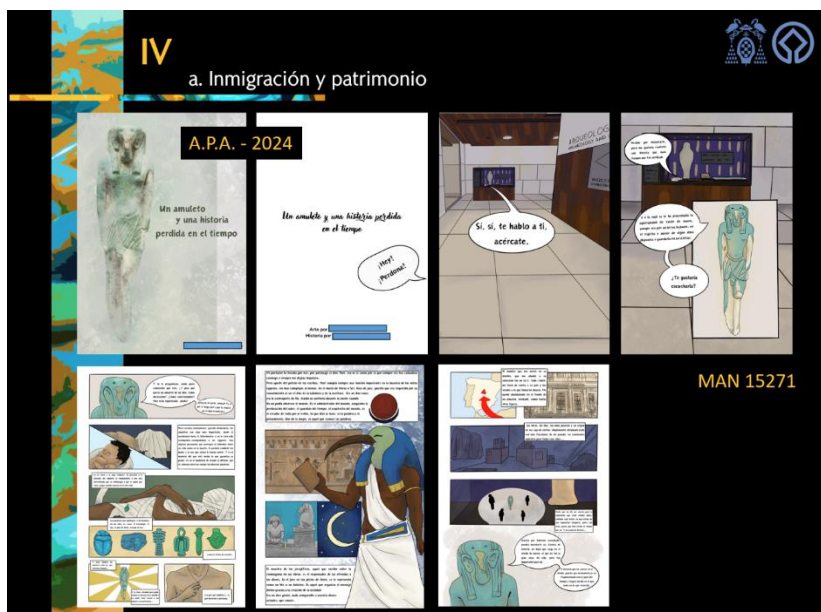


Fig. 1. Imágenes procedentes del “producto de storytelling” de A.P.A. en base al ushebti del Museo Arqueológico Nacional (Madrid, España) con número de inventario 15271 (De la Escosura Balbás, 2024: diapositiva 23)¹⁴.

¹⁴ Las imágenes y textos aquí mostrados están protegidos por el derecho al reconocimiento y protección de su propiedad intelectual, tal y como establece el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. A.P.A. ha cedido el uso de estas imágenes sólo y exclusivamente para la conferencia pronunciada el 27 de noviembre de 2024 y la elaboración de este artículo.

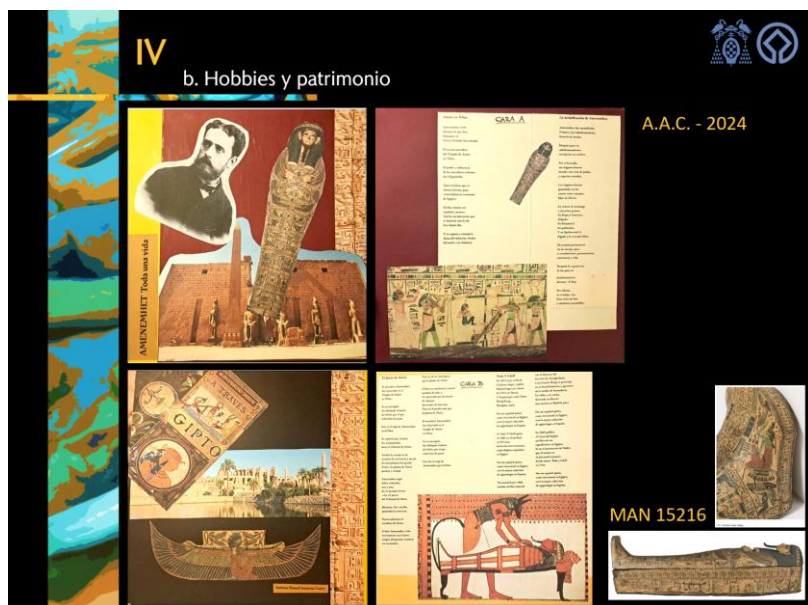


Fig. 2. Imágenes procedentes del “producto de storytelling” de A.A.C. en base al sarcófago del Museo Arqueológico Nacional (Madrid, España) con número de inventario 15216 (De la Escosura Balbás, 2024: diapositiva 24)¹⁵.

¹⁵ Las imágenes y textos aquí mostrados están protegidos por el derecho al reconocimiento y protección de su propiedad intelectual, tal y como establece el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. A.A.C. ha cedido el uso de estas imágenes sólo y exclusivamente para la conferencia pronunciada el 27 de noviembre de 2024 y la elaboración de este artículo. Las dos fotografías que ocupan la esquina inferior derecha han sido tomadas por Gonzalo Cases Ortega para el Museo Arqueológico Nacional, CER.es (<https://ceres.mcu.es>), Ministerio de Cultura, España.

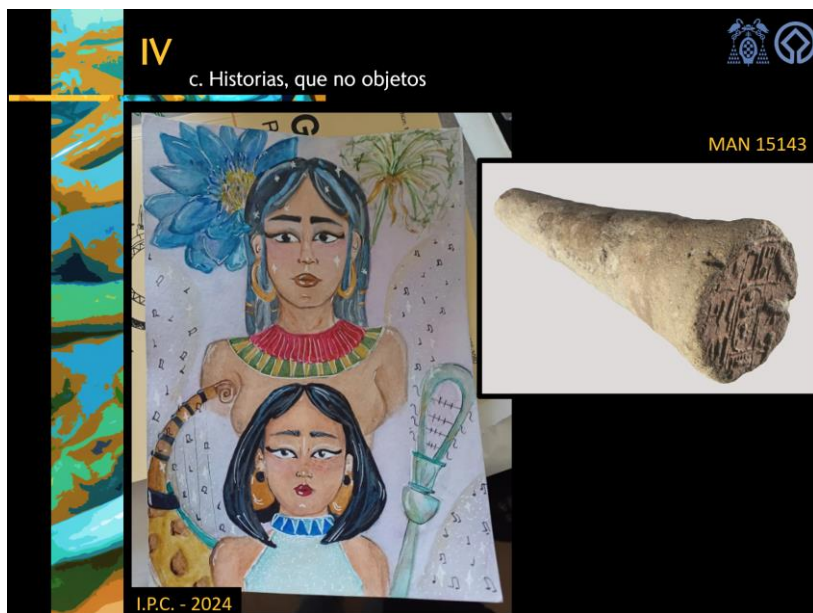


Fig. 2. Imágenes procedentes del “producto de storytelling” de I.P.C. en base al cono funerario del Museo Arqueológico Nacional (Madrid, España) con número de inventario 15143 (De la Escosura Balbás, 2024: diapositiva 25)¹⁶.

3.3. Gestión de la diversidad en el aula: el caso del estudiantado Erasmus.

La experiencia incluyó de manera natural a alumnado del programa Erasmus, principalmente franceses, cuya presencia aportó una perspectiva comparativa valiosísima. Su sorpresa ante la relativa modestia de las colecciones egipcias españolas en contraste con las de su país (ejemplificada en el Museo del

¹⁶ Las imágenes y textos aquí mostrados están protegidos por el derecho al reconocimiento y protección de su propiedad intelectual, tal y como establece el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. I.P.C. ha cedido el uso de estas imágenes sólo y exclusivamente para la conferencia pronunciada el 27 de noviembre de 2024 y la elaboración de este artículo. La fotografía del cono presente en la diapositiva ha sido tomada por el Museo Arqueológico Nacional, CER.es (<https://ceres.mcu.es>), Ministerio de Cultura, España.

Louvre) generó interesantes debates sobre políticas patrimoniales, historia colonial y financiación cultural. Aunque requirieron un seguimiento tutorial específico para comprender ciertos matices de la historia cultural y egiptológica española, su integración fue profundamente positiva y enriquecedora para el conjunto del aula. Su participación demostró que el patrimonio de proximidad también puede ser un vehículo para la comprensión intercultural y la deconstrucción de estereotipos nacionales sobre la posesión y narrativa del pasado.

4. Discusión: fortalezas, dificultades y lecciones aprendidas.

4.1. Aspectos positivos del proyecto.

La evaluación de la experiencia permite identificar varias fortalezas claras. En primer lugar, su inclusividad y accesibilidad, al basarse en patrimonio local y gratuito, eliminó barreras económicas y fomentó una sensación de pertenencia y descubrimiento del entorno inmediato. En segundo lugar, la motivación y el grado de apropiación fueron excepcionalmente altos, gracias a la combinación de libertad creativa y la asignación individual de un objeto de estudio, lo que generó un sentido de autoría y responsabilidad singular. En tercer lugar, el proyecto fomentó una alfabetización digital y metodológica integral, yendo más allá del software específico para abarcar la navegación crítica en repositorios, la evaluación de fuentes y la comunicación académica en entornos digitales. Por último, construyó un puente eficaz entre lo individual y lo colectivo. Aunque cada estudiante investigaba una pieza única, el debate en el aula sobre el conjunto de objetos permitió que todos se beneficiaran del trabajo de los demás, ampliando exponencialmente su conocimiento sobre el patrimonio del Antiguo Egipto expuesto o conservado en Madrid y sobre las diferentes metodologías de análisis.

4.2. Dificultades, desafíos y propuestas de mejora.

La implementación no estuvo exenta de dificultades, que ofrecen valiosas lecciones para futuras ediciones. La principal fue

la distinción entre rigor histórico y entretenimiento. A pesar de las advertencias, algunos productos tendieron a priorizar la narrativa dramática sobre la precisión histórica. Esto indica la necesidad de reforzar aún más, quizás con ejercicios específicos de detección de anacronismos, la conciencia crítica sobre los límites de la ficción histórica.

Un desafío práctico fue la financiación de los productos creativos. Inicialmente, el coste de materiales o servicios especializados (grabación musical, impresión de calidad) recaía íntegramente en el alumnado. La posterior obtención de financiación a través de convocatorias de innovación docente — argumentando con éxito la necesidad de equidad e inclusividad, y apelando a marcos legales y a los ODS— fue crucial para solventar este problema y democratizar el acceso a formatos más ambiciosos.

Otra dificultad estructural es la replicabilidad en convocatorias extraordinarias. Los estudiantes que se presentan a esta convocatoria pierden el dinamismo del trabajo continuo en el aula, el feedback de los pares y la guía sincrónica de la docente, lo que dificulta notablemente la evolución y profundidad de su proyecto. Se requiere diseñar un protocolo de apoyo adaptado para esta situación.

Finalmente, se detectó cierta tensión en la integración en equipos docentes amplios. La naturaleza innovadora y transversal de la práctica puede crear disonancias si no está plenamente alineada con la metodología y los objetivos del resto de la asignatura o si otros docentes no están familiarizados con sus premisas. Una comunicación temprana y un diseño colaborativo de las guías docentes son esenciales para la coherencia pedagógica.

5. Conclusiones.

La experiencia “Patrimonio de proximidad en el aula universitaria desde el storytelling” desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid demuestra de manera tangible el elevado potencial de las metodologías activas, creativas y

contextualizadas para la enseñanza de la Historia Antigua en el ámbito universitario. Al anclar firmemente el proceso de aprendizaje en el patrimonio local físicamente accesible, se logra acortar distancias temporales y geográficas, transformando la Historia del Antiguo Egipto de una abstracción lejana en una realidad tangible e investigable presente en el paisaje urbano del estudiantado. El éxito del proyecto no debe medirse únicamente por la diversidad y originalidad de los productos finales —que fueron notables—, sino, sobre todo, por la profundidad del proceso de investigación, reflexión crítica y apropiación significativa que estos encapsulan. El alumnado dejó de ser receptor pasivo de información para convertirse en investigador creativo, agente que debía localizar, analizar, contextualizar históricamente y, finalmente, comunicar de forma innovadora la biografía compleja de un objeto. En este proceso, no solo aprendieron sobre la Historia de Egipto, sino también sobre decolonialismo, dimensión de género, gestión de fuentes digitales y ética patrimonial. Esta aproximación metodológica sienta las bases para una ciudadanía más consciente de la pluralidad de su patrimonio, más crítica con las representaciones del pasado en la cultura contemporánea y más capacitada para comunicar el conocimiento histórico con rigor, creatividad y sentido de la relevancia social. El storytelling, así concebido y aplicado, se erige no como una simple herramienta de marketing, sino como una potente estrategia pedagógica para la construcción de un pensamiento histórico complejo, reflexivo y comprometido con el presente. El patrimonio de proximidad, por su parte, se revela no como un recurso menor, sino como el sustrato ideal para despertar la curiosidad, fomentar el sentido de pertenencia y demostrar que el pasado global habita, también, en lo local.

Referências Bibliográficas

BAYO, C. Educación en crisis y pandemia capitalista: La Googlelización de la educación pública. **Viento Sur**, 175, p. 39-47, 2021.

DEAN, D. (ed.). **A Companion to Public History**. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2018.

DE LA ESCOSURA BALBÁS, C. El patrimonio de proximidad en el aula universitaria. Una experiencia de innovación docente desde el storytelling. **II Encontros Transatlânticos: Recepção, Educação e Patrimonialização**. Universidade de Vassouras - 25-29 noviembre 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1aknr6nNwt4&list=PLur6jI_QsKVVSE0kytCveNnyBRqy1GbfM&index=6> Acessado em: 10 de março de 2026.

DUART, J. M. Nuevas brechas digitales en la educación superior. **RUSC. Universities and Knowledge Society**, 7/1, 2010: 1-2. DOI: 10.7238/rusc.v7i1.653

LLUNA BELTRÁN, S; PEDREIRA GARCÍA, J. **Los nativos digitales no existen**. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital. Barcelona: Ediciones Deusto, 2017.

MARTÍN VALENTÍN, F. J. **Debod**: tres décadas de historia en Madrid. Madrid: Museo de San Isidro, 2001.

NARANJO GRISALES, F. de la C.; RÚAS AMAYA, Y. A. **Storytelling como herramienta educativa**: Documentos de trabajo Areandina 2020-2022. Experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes areandinos. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2020. DOI: 10.33132/26654644.1878

OLARTE ENCABO, S. Brecha digital, pobreza y exclusión social. **Temas Laborales**, 138, p. 285-313, 2017.

PÉREZ ROJAS, A. **Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario**. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 2013.

PISCITELLI, A. **Nativos Digitales**: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Buenos Aires: Santillana, 2009.

PONCE GEA, A. I.; ORTUÑO MOLINA, J. (eds.). **Pensando el patrimonio**: usos y recursos en el ámbito educativo. Murcia: Universidad de Murcia, 2018.

PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM PROCESSOS EDUCATIVOS: REFLEXÕES A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA INFÂNCIA

Dhemy de Brito

Introdução

Nas últimas décadas, as políticas educacionais têm vindo a afirmar, de forma reiterada, a centralidade da criança nos discursos normativos que orientam os sistemas educativos contemporâneos, particularmente no quadro das agendas internacionais de direitos, inclusão e qualidade educativa. Contudo, como tem sido amplamente discutido no campo da Sociologia da Infância, esta centralidade discursiva não corresponde, necessariamente, a um reconhecimento efetivo das crianças enquanto sujeitos sociais competentes e participantes nos processos de decisão que estruturam a sua experiência educativa (James; Prout, 1997; Qvortrup, 2014; Sarmiento, 2007). Pelo contrário, persistem concepções de infância fortemente ancoradas em paradigmas desenvolvimentistas e tutelares, que continuam a informar a formulação e implementação das políticas públicas educacionais, posicionando as crianças sobretudo como destinatárias passivas da ação adulta.

Esta tensão revela-se de forma particularmente evidente na forma como as políticas educacionais constroem a criança enquanto objeto de intervenção, proteção e investimento, frequentemente justificado em nome do “superior interesse da criança” (Mayall, 2002). Tal racionalidade, embora legitimada por um discurso de cuidado e proteção, tende a reforçar uma lógica adultocêntrica, na qual as decisões educativas são tomadas para as crianças, sem que estas sejam reconhecidas como interlocutoras legítimas nos processos que afetam diretamente as

suas vidas escolares. Como sublinha Corsaro (2011), a exclusão sistemática das crianças dos processos decisórios não decorre de uma incapacidade intrínseca, mas de uma organização social que define, de forma normativa, quem pode ou não participar na produção do mundo social.

É neste enquadramento que a distinção entre uma educação concebida *para* crianças e uma educação construída *com* crianças adquire relevância sociológica e política. A educação *para* crianças assenta numa lógica de transmissão e regulação, na qual os adultos, decisores políticos, especialistas e profissionais da educação, definem unilateralmente os objetivos, conteúdos e modalidades da ação educativa, com base em modelos normativos de desenvolvimento e sucesso escolar que geram exclusão (Popkewitz, 2008). Em contraste, a educação *com* crianças implica um deslocamento epistemológico significativo, ao reconhecer as crianças enquanto atores e autoras sociais competentes, portadoras de saberes situados e capazes de participar de forma significativa nos processos educativos (James, 2009; Sarmiento, 2007; 2008; Brito, 2025a; 2025b). Esta deslocação não se limita ao plano pedagógico, mas interpela diretamente as relações de poder que estruturam o campo educativo, as políticas públicas que o regulam e o entendimento sobre a determinação entre o ofício de criança e de aluno (Sarmiento, 2011; Marchi, 2010).

A Sociologia da Infância tem contribuído de forma decisiva para este debate, ao afirmar a infância como uma categoria social, histórica e estrutural, e não apenas como uma etapa transitória do ciclo de vida (Qvortrup, 2010). Ao dialogar com a Sociologia da Educação, esta perspetiva permite compreender a escola como um espaço sociopolítico de produção e regulação da infância, no qual articulam-se processos de socialização, normalização e controlo, mas também possibilidades de resistência, negociação e participação (Dubet, 2002). Neste sentido, as políticas educacionais configuram-se como arenas centrais de análise, onde evidenciam-se as tensões entre proteção e participação, entre governação e democracia, e

entre reconhecimento simbólico da criança e a sua efetiva inclusão nos processos de decisão educativa.

No campo das políticas públicas, autores como Ball (1994, 2013) têm sublinhado que as políticas não devem ser entendidas apenas como textos normativos, mas como processos sociais em permanente construção, atravessados por disputas, interpretações e relações de poder. Aplicada ao campo da infância, esta perspectiva permite questionar de que modo a participação infantil é incorporada, ou neutralizada, nos dispositivos políticos e institucionais, muitas vezes reduzida a uma dimensão consultiva ou simbólica, desprovida de impacto real na definição das orientações educativas (Hart, 1992; Lansdown, 2010, Brito, 2025b). A retórica da participação, quando desarticulada de uma redistribuição efetiva de poder, corre o risco de reforçar formas subtis de exclusão e de instrumentalização da voz das crianças.

Neste contexto, o presente estudo propõe-se desenvolver uma leitura sociológica crítica das políticas educacionais contemporâneas a partir da distinção entre educação *para* e educação *com* crianças. Trata-se de um ensaio teórico que visa problematizar os limites das abordagens políticas ancoradas numa lógica tutelar da infância e discutir as potencialidades, bem como os paradoxos, da participação infantil enquanto princípio democrático no campo educativo. Ao fazê-lo, este estudo mobiliza contributos da Sociologia da Infância, da Sociologia da Educação e da Sociologia das Políticas Públicas, defendendo que reconhecer as crianças enquanto atores e autoras sociais legítimas e competentes constitui não apenas uma exigência ética, mas um desafio sociopolítico central para a construção de políticas educacionais mais democráticas, inclusivas e socialmente justas.

1. Infância como categoria social e política: para além da conceção desenvolvimentista

A afirmação da infância como categoria social constitui um dos contributos mais decisivos da Sociologia da Infância para a reconfiguração dos modos de pensar as crianças no espaço

público, educativo e político. Ao longo de grande parte do século XX, a infância foi predominantemente concebida a partir de uma perspectiva desenvolvimentista, ancorada em modelos psicológicos que a entendiam como uma fase preparatória da vida adulta, marcada por défices, incompletudes e dependência. Neste enquadramento, as crianças eram vistas sobretudo como “adultos em devir”, cuja relevância social residia no que viriam a ser no futuro, e não no que eram no presente. A emergência da Sociologia da Infância veio questionar radicalmente esta matriz teórica, propondo uma leitura da infância como uma realidade socialmente construída, historicamente situada e politicamente regulada (James; Prout, 1997; Qvortrup, 2005; 2010; 2011).

Esta mudança paradigmática implicou um deslocamento analítico fundamental: da criança enquanto objeto de socialização para a criança enquanto sujeito social. Tal deslocamento não se limita a uma alteração conceptual, mas representa uma reorientação profunda do olhar sociológico, ao reconhecer que as crianças participam ativamente na produção e reprodução da vida social, ainda que a partir de posições estruturalmente assimétricas. As crianças passam, assim, a ser compreendidas como membros plenos da sociedade, cujas práticas, interações e interpretações do mundo social são relevantes para a compreensão das dinâmicas sociais mais amplas. Esta perspectiva rompe com a ideia de que a infância é um domínio privado, circunscrito à família ou à escola, e afirma a sua centralidade no espaço público e político.

Neste quadro, o contributo de Qvortrup (2005; 2010; 2011) assume particular relevância ao propor a infância como uma categoria estrutural da sociedade. Ao conceptualizar a infância como uma posição social relativamente estável, atravessada por relações de poder e por desigualdades estruturais, o autor afasta-se das leituras individualizantes ou naturalizantes da experiência infantil. A infância, tal como outras categorias sociais, é moldada por processos económicos, políticos e institucionais que definem as condições materiais de vida das crianças, os seus direitos, deveres e possibilidades de participação

social. Esta abordagem permite evidenciar que as experiências das crianças não resultam apenas de dinâmicas familiares ou de características individuais, mas são profundamente condicionadas por opções políticas e por modelos de organização social que regulam o lugar da infância na sociedade.

Ao assumir a infância como categoria estrutural, torna-se possível identificar formas específicas de desigualdade geracional, frequentemente invisibilizadas nas análises sociológicas tradicionais. As crianças ocupam uma posição estruturalmente subalterna nas relações sociais, caracterizada por dependência económica, ausência de direitos políticos formais e limitada capacidade de influência nos processos de tomada de decisão. Esta subalternidade não é um dado natural, mas o resultado de construções sociais e políticas que legitimam a exclusão das crianças da esfera pública com base em critérios etários. Assim, a infância emerge como uma categoria política, cuja marginalização se articula com outras formas de desigualdade social.

A crítica às concepções desenvolvimentistas da infância ocupa, neste contexto, um lugar central. Como argumentam James e Prout (1997), os modelos normativos de desenvolvimento tendem a produzir uma imagem universalizada da criança, baseada em sequências lineares, estágios previsíveis e padrões normativos de crescimento. Estas abordagens, amplamente disseminadas nos sistemas educativos e nas políticas públicas, desconsideram a diversidade das infâncias e das trajetórias de vida, ao mesmo tempo que legitimam práticas de controlo, avaliação e normalização. Ao associar a competência social, cognitiva e política à maturidade adulta, os discursos desenvolvimentistas contribuem para a exclusão sistemática das crianças dos espaços de decisão e para a naturalização da sua subordinação.

Como sublinha Mayall (2002), esta exclusão não decorre de uma incapacidade intrínseca das crianças, mas de processos sociais que definem quem é considerado competente para participar na vida pública. Trata-se, portanto, de uma exclusão socialmente construída, que se inscreve em relações de poder

intergeracionais. A idade funciona, neste sentido, como um princípio de hierarquização social, legitimando a autoridade adulta e restringindo o acesso das crianças a direitos de participação. A Sociologia da Infância, ao questionar estes pressupostos, introduz uma dimensão explicitamente política na análise da infância, evidenciando que a marginalização das crianças constitui uma forma específica de desigualdade social.

Sarmiento (2007, 2008) aprofunda esta leitura ao sublinhar que a infância ocupa uma posição estruturalmente subalterna nas sociedades contemporâneas, marcada por uma tensão permanente entre proteção e participação. Os discursos de proteção, embora fundamentais para garantir direitos básicos e condições de bem-estar, tendem a reforçar a invisibilidade política das crianças quando não são acompanhados por mecanismos efetivos de reconhecimento da sua agência. A centralidade simbólica da criança nos discursos educativos e políticos pode, paradoxalmente, coexistir com a sua exclusão dos processos de decisão, reproduzindo uma lógica tutelar que limita o exercício da cidadania infantil.

É neste enquadramento que emerge a noção de crianças enquanto atores e autoras sociais, críticas e competentes (Pechtelidis, 2021; Brito, 2025c). Esta perspetiva afirma que as crianças não são apenas influenciadas pelo mundo social, mas contribuem ativamente para a sua construção, através de práticas, saberes e formas próprias de interpretação da realidade. Para Corsaro (2009), a competência das crianças manifesta-se nos processos de reprodução interpretativa, através dos quais estas apropriam-se criativamente das culturas adultas e produzem culturas infantis próprias. Tal conceção desafia frontalmente a ideia de socialização como um processo unidirecional, ao evidenciar a agência das crianças na negociação das normas e significados sociais.

Reconhecer as crianças enquanto autoras sociais implica, contudo, questionar as fronteiras simbólicas e institucionais que delimitam quem é legitimado a participar nos processos educativos e políticos. A competência infantil, embora

empiricamente observável, é frequentemente deslegitimada por discursos que associam participação a racionalidade adulta, autonomia plena ou responsabilidade jurídica. Assim, a afirmação da agência das crianças exige uma revisão crítica dos critérios de legitimidade que estruturam a participação social e política, abrindo espaço para formas de cidadania que reconheçam a interdependência entre gerações.

A politização da infância torna-se particularmente visível quando se analisa a forma como as políticas públicas definem as crianças enquanto sujeitos de direitos. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) representa um marco fundamental ao consagrar, de forma integrada, direitos de proteção, provisão e participação. No entanto, diversos autores têm alertado para a persistente hierarquização destes direitos, com uma valorização predominante dos direitos de proteção em detrimento dos direitos de participação (Qvortrup, 2015; Fernandes, 2009). Esta hierarquização reflete concepções adultocêntricas da infância, que tendem a perceber a participação infantil como um risco, uma ameaça à autoridade adulta ou um elemento secundário face às exigências de cuidado e segurança. Sobre isso, Fernandes (2009) analisa que:

A defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que, para além da proteção, necessita de margem de acção e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito, também, pelas suas competências. (Fernandes, 2009, p.48).

No campo educativo, estas tensões manifestam-se de forma particularmente evidente. Ao assumir a infância como

categoria social e política, torna-se possível interrogar criticamente os modos como as políticas educacionais constroem a criança enquanto sujeito governável, regulável e avaliável. Como sugere Popkewitz (2008), a infância escolarizada é produzida através de dispositivos pedagógicos e políticos que definem o que conta como aprendizagem legítima, comportamento adequado e sucesso educativo. Neste processo, a criança é frequentemente reduzida à figura do aluno, sendo a sua participação circunscrita a formas institucionalmente controladas e previamente definidas pelos adultos.

Esta redução da criança ao estatuto de aluno evidencia os limites de uma abordagem que, embora proclame a centralidade da criança, não a reconhece enquanto sujeito político ativo. A participação infantil é, assim, frequentemente condicionada por lógicas de desempenho, avaliação e conformidade, que restringem as possibilidades de expressão da agência infantil. Tal enquadramento reforça a necessidade de uma leitura sociológica crítica das políticas educacionais, capaz de evidenciar as formas subtis de regulação da infância que operam no interior das instituições educativas.

Deste modo, compreender a infância como categoria social e política constitui um passo fundamental para questionar a lógica das políticas educacionais orientadas predominantemente para as crianças. Esta compreensão abre espaço para (re)pensar a educação com crianças enquanto horizonte sociopolítico, no qual a participação não é entendida como concessão adulta ou estratégia pedagógica, mas como expressão de cidadania e de justiça social. É a partir deste enquadramento que se torna possível analisar criticamente as políticas educacionais contemporâneas e discutir as condições necessárias para o reconhecimento efetivo das crianças enquanto autoras sociais legítimas e competentes no campo da educação.

2. Educação, poder e regulação da infância: ofício de criança e aluno

A análise sociológica da educação tem evidenciado, de forma consistente, o papel central da escola enquanto instituição moderna de regulação social. Para além da sua função declarada de transmissão de saberes socialmente legitimados, a escola atua como um dispositivo fundamental de produção de normas, identidades e hierarquias sociais, contribuindo para a conformação dos sujeitos aos valores e expectativas dominantes da sociedade (Durkheim, 1977; Dubet, 2002). No caso específico da infância, esta função reguladora adquire contornos particularmente significativos, uma vez que a escola constitui-se como um dos principais espaços institucionais de enquadramento da experiência infantil, organizando tempos, corpos, saberes e relações sociais desde idades precoces.

A escolarização emerge, assim, como um processo central de regulação da infância, profundamente imbricado em relações de poder que atravessam tanto as políticas educacionais como as práticas pedagógicas quotidianas. Ao institucionalizar a infância no espaço escolar, a sociedade moderna cria um conjunto de expectativas normativas sobre o que significa ser criança, aprender, comportar-se e participar. Estas expectativas não são neutras nem universais; são historicamente situadas e politicamente produzidas, refletindo concepções específicas de cidadania, produtividade e ordem social. A escola, enquanto instituição, desempenha um papel ativo na produção dessas concepções, operando como um mecanismo privilegiado de governação da infância.

A Sociologia da Educação tem sublinhado que a escola não pode ser compreendida como um espaço neutro ou meramente técnico. Pelo contrário, trata-se de um campo atravessado por lógicas de normalização, disciplina e controlo, nas quais definem-se padrões de comportamento, ritmos de aprendizagem e formas legítimas de participação (Popkewitz, 2008). Estes padrões operam através de dispositivos aparentemente banais, como horários, avaliações, regras disciplinares, currículos que, no seu conjunto, produzem efeitos profundos na construção das subjetividades infantis. A criança é,

assim, progressivamente moldada a partir de uma racionalidade escolar que privilegia a previsibilidade, a mensurabilidade e a conformidade.

Neste contexto, consolida-se a figura da criança-aluno como categoria central da experiência educativa. O valor social da criança passa a ser amplamente medido em função do seu desempenho escolar, da sua capacidade de adaptação às normas institucionais e da sua conformidade com modelos hegemônicos de sucesso educativo. A escolarização contribui, deste modo, para a produção de uma infância escolarizada, na qual outras dimensões da experiência infantil, como afetivas, lúdicas, culturais e relacionais, tendem a ser secundarizadas ou instrumentalizadas em função dos objetivos escolares. Esta redução da criança à condição de aluno constitui um dos principais mecanismos de regulação da infância nas sociedades contemporâneas.

É neste enquadramento que o conceito de ofício de aluno assume particular relevância analítica. Desenvolvido no âmbito da Sociologia da Educação, especialmente na tradição francesa, este conceito remete para o conjunto de aprendizagens implícitas que as crianças realizam no contexto escolar, para além dos conteúdos curriculares formais (Perrenoud, 1995; Dubet, 2002). Aprender a ser aluno implica aprender a gerir o tempo, a obedecer a regras, a responder às expectativas do professor, a aceitar sistemas de avaliação e a posicionar-se face ao saber de formas consideradas legítimas pela instituição. Trata-se, portanto, de um processo de socialização escolar que visa preparar as crianças para “funcionar” adequadamente no sistema educativo.

O ofício de aluno envolve a interiorização de disposições e competências que não são explicitamente ensinadas, mas que revelam-se fundamentais para o sucesso escolar. Entre estas incluem-se a capacidade de permanecer atento, de controlar o corpo, de adiar o prazer, de aceitar a autoridade e de competir de forma regulada com os pares. Estas aprendizagens implícitas operam como critérios de distinção social, favorecendo crianças cujas experiências familiares e culturais estão mais próximas das

expectativas escolares. Assim, o ofício de aluno não é apenas um mecanismo pedagógico, mas também um instrumento de reprodução de desigualdades sociais.

Sarmiento (2011) propõe uma leitura crítica deste conceito ao articulá-lo com a noção de ofício de criança, sublinhando que a experiência infantil não se esgota e nem se define primordialmente pelo papel de aluno. O ofício de criança refere-se ao conjunto de práticas, significados, saberes e estratégias através dos quais as crianças constroem as suas culturas próprias, interpretam o mundo social e negociam as normas impostas pelos adultos. Esta noção permite reconhecer a infância como um espaço de produção cultural e simbólica, no qual as crianças exercem agência e criatividade, mesmo em contextos fortemente regulados.

A distinção entre ofício de aluno e ofício de criança evidencia uma tensão estrutural no interior da instituição escolar. Enquanto o ofício de aluno é definido e legitimado a partir de racionalidades adultas e institucionais, o ofício de criança emerge das interações entre pares, das brincadeiras, das linguagens próprias e das formas informais de resistência e adaptação às normas escolares. Estas dimensões da experiência infantil são frequentemente desvalorizadas ou invisibilizadas no contexto educativo, por serem percecionadas como disruptivas ou irrelevantes face aos objetivos curriculares, assim como já analisamos (Brito, 2025b). A escola, ao privilegiar sistematicamente o ofício de aluno, tende a subordinar o ofício de criança, reduzindo a complexidade da infância a parâmetros escolares de desempenho e comportamento.

Marchi (2010) aprofunda esta discussão ao demonstrar como o ofício de aluno se constitui como um verdadeiro mecanismo de governação da infância, inscrito em políticas educacionais que promovem uma conceção normativa da criança competente, autónoma e responsável. Esta valorização da competência infantil, contudo, é profundamente condicionada: a criança é reconhecida como competente apenas na medida em que responde adequadamente às expectativas da instituição

escolar. A autonomia, longe de significar liberdade de escolha ou participação efetiva, é frequentemente reinterpretada como capacidade de autorregulação, autocontrole e responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso escolar.

Por essa lógica, as políticas educacionais contemporâneas podem articular discursos de participação e autonomia com práticas intensas de controle e avaliação. A criança é chamada a ser protagonista do seu percurso educativo, mas dentro de margens estreitas previamente definidas. Esta configuração produz formas subtis de regulação, nas quais a responsabilização individual oculta as desigualdades estruturais e transfere para as crianças e suas famílias a responsabilidade pelos resultados escolares. O ofício de aluno emerge, assim, como um dispositivo central de produção de subjetividades alinhadas com racionalidades políticas dominantes, marcadas por princípios de eficiência, mérito e desempenho.

A articulação entre o ofício de aluno e o ofício de criança revela, portanto, uma dimensão profundamente política da escolarização. Ao definir quais formas de participação são consideradas legítimas, a escola contribui para a delimitação dos modos aceitáveis de ser criança no espaço educativo. Participar passa a significar cumprir regras, responder adequadamente às solicitações do professor e envolver-se nas atividades propostas, deixando pouco espaço para formas alternativas de expressão, contestação ou criação. Como sublinha Corsaro (2009), as crianças não são meramente submetidas a estes processos; elas respondem-lhes de forma criativa, através de estratégias de negociação, adaptação e, por vezes, resistência.

Todavia, a capacidade das crianças para exercer agência no contexto escolar é fortemente condicionada pelas estruturas institucionais e pelas políticas educacionais que delimitam o campo do possível. As margens de manobra das crianças variam em função de fatores como a organização da escola, as concepções pedagógicas dominantes e os dispositivos de avaliação em vigor. Assim, embora a agência infantil seja empiricamente observável, o seu reconhecimento institucional permanece

limitado, sobretudo quando entra em tensão com as normas escolares estabelecidas.

Do ponto de vista das políticas públicas educacionais, esta dinâmica coloca questões centrais sobre o lugar da infância na governação da educação. Autores como Ball (1994, 2013) demonstram que as políticas operam simultaneamente como textos e como práticas, sendo continuamente reinterpretadas nos contextos locais. Não obstante, quando concebidas predominantemente para as crianças, as políticas tendem a reforçar o ofício de aluno como modelo hegemónico de participação, a deixar escasso espaço para o reconhecimento do ofício de criança enquanto dimensão legítima da experiência educativa. Mesmo quando a participação infantil é formalmente prevista, esta é frequentemente enquadrada em formatos institucionais rígidos, que limitam a expressão da diversidade e polifonia das vozes infantis (Brito, 2024; 2025a).

Compreender a escola como um dispositivo de regulação da infância implica, assim, reconhecer que a tensão entre o ofício de aluno e o ofício de criança não é meramente pedagógica, mas estrutural e política. Trata-se de uma tensão que reflete escolhas normativas sobre que “infâncias” são valorizadas, que formas de participação são legitimadas e que tipos de sujeitos se pretende formar através da educação. Ao articular a Sociologia da Educação com a Sociologia da Infância, torna-se possível problematizar criticamente estas escolhas e interrogar as condições sob as quais a escola pode deixar de ser apenas um espaço de conformação da infância para tornar-se um espaço de reconhecimento, negociação e participação efetiva das crianças.

Esta análise constitui, por fim, um passo essencial para compreender as limitações das políticas educacionais centradas numa lógica de educação *para* crianças. Ao evidenciar os mecanismos de regulação inscritos no ofício de aluno e a subordinação do ofício de criança, prepara-se o terreno conceptual para a secção seguinte, na qual se discutirá de forma mais aprofundada o carácter paternalista e normativo que

estrutura grande parte das políticas educacionais contemporâneas.

3. Políticas educacionais: entre paternalismo, tutela e normatividade

As políticas educacionais contemporâneas são amplamente atravessadas por uma lógica que concebe a educação como um processo orientado *para* as crianças, no qual estas surgem predominantemente como destinatárias da ação política e pedagógica. Nesta configuração, a criança ocupa uma posição central no discurso normativo, mas permanece periférica nos processos efetivos de definição, implementação e avaliação das políticas que estruturam a sua experiência educativa. Trata-se de uma racionalidade profundamente enraizada em concepções tutelares da infância, que assumem a incapacidade ou a imaturidade das crianças para participar de forma substantiva na vida pública, a legitimar a primazia adulta nas tomadas de decisão (Mayall, 2002; James, 2009).

Esta lógica assenta na premissa de que os adultos, enquanto decisores políticos, especialistas, técnicos e profissionais da educação, detêm o conhecimento legítimo sobre o que é melhor para as crianças, cabendo-lhes definir objetivos, conteúdos, metodologias e formas de regulação da ação educativa. Embora frequentemente justificada por discursos associados à proteção, ao cuidado e à promoção do sucesso educativo, esta racionalidade tende a reforçar assimetrias estruturais de poder entre adultos e crianças, ao limitar o reconhecimento destas enquanto sujeitos políticos no campo da educação. A educação *para* crianças, assim entendida, não configura-se apenas como uma opção técnica ou pedagógica, mas como uma expressão de relações sociais de poder que atravessam a construção política da infância.

Do ponto de vista da Sociologia das Políticas Públicas, esta orientação pode ser compreendida à luz das racionalidades de governação que estruturam a ação do Estado no domínio educativo. Foucault (1979) sublinha que os dispositivos de

governança moderna operam através da produção de sujeitos governáveis, isto é, sujeitos definidos por normas, categorias, indicadores e expectativas de desempenho que permitem a sua gestão à distância. No contexto das políticas educacionais, as crianças são frequentemente construídas como populações a gerir, avaliar e otimizar, por meio de mecanismos de padronização curricular, avaliação externa, rankings escolares e monitorização contínua dos resultados de aprendizagem (Popkewitz, 2008; Ball, 2013).

Nesta perspectiva, a educação *para* crianças inscreve-se numa lógica mais ampla de gestão da infância, em que a participação infantil é secundarizada face às exigências de eficácia, qualidade, responsabilidade e competitividade. A criança é interpelada para a sociedade, sobretudo, enquanto futura cidadã, trabalhadora ou contribuinte, sendo a sua experiência presente frequentemente instrumentalizada em função de objetivos projetados para o futuro (Qvortrup, 2011). Tal orientação reforça uma visão adultocêntrica da educação, na qual as crianças são consideradas investimentos sociais, mais do que interlocutoras legítimas no presente.

Esta racionalidade manifesta-se de forma particularmente evidente na centralidade atribuída ao discurso do “superior interesse da criança”, amplamente mobilizado em documentos políticos, normativos e legais no campo da educação. Como observa Mayall (2002), embora esta noção seja fundamental no quadro dos direitos das crianças, ela pode operar como um dispositivo ambíguo, na medida em que legitima decisões tomadas exclusivamente pelos adultos, frequentemente sem a escuta ou a participação das próprias crianças. Quando interpretado de forma unilateral, o “superior interesse” tende a reforçar práticas paternalistas, nas quais a proteção se sobrepõe ao reconhecimento da agência infantil (Soares, 2005). Neste quadro, a criança torna-se simultaneamente central no discurso político e marginal nos processos concretos de decisão.

A lógica da educação *para* crianças articula-se, ainda, com a produção de uma infância normativa, definida por padrões de

desenvolvimento, aprendizagem e comportamento considerados desejáveis. A Sociologia da Educação tem demonstrado que tais padrões não são neutros nem universais, mas social e historicamente construídos, refletindo valores culturais dominantes, relações de classe, regimes de conhecimento e interesses políticos específicos (Bernstein, 1996; Dubet, 2002). No âmbito das políticas educacionais, esta normatividade assume a forma de currículos prescritos, metas de aprendizagem estandardizadas e dispositivos de avaliação que classificam, comparam e hierarquizam as crianças desde idades precoces.

Estes dispositivos tendem a desconsiderar a polifonia das infâncias e a diversidade dos contextos sociais, culturais e territoriais em que as crianças vivem e aprendem. Fundamentado pelas reflexões de Sarmiento (2011), podemos analisar que a normatividade institucional contribui para a produção de exclusões simbólicas e materiais, ao privilegiar determinadas formas de ser criança em detrimento de outras. As crianças cujas experiências, ritmos ou linguagens não ajustam-se ao modelo escolar dominante são frequentemente classificadas como “em risco”, “em déficit” ou “problemáticas”, a reforçar processos de estigmatização e desigualdade educativa.

Neste contexto, a centralidade do ofício de aluno, tal como discutido na secção anterior, constitui um elemento estruturante da lógica política da educação *para* crianças. As políticas educacionais tendem a reforçar o ofício de aluno como modelo hegemónico de participação infantil, circunscrevendo a ação das crianças a papéis previamente definidos pela instituição escolar. Espera-se que a criança participe enquanto aluno aplicado, obediente, responsável e orientado para o desempenho, internalizando normas e expectativas que regulam o seu comportamento e a sua relação com o saber.

Marchi (2010) observa que, mesmo quando as políticas invocam a participação e a autonomia das crianças, estas são frequentemente enquadradas em formatos normativos que exigem a adaptação às expectativas adultas, configurando formas de participação condicionada e funcional aos objetivos do

sistema educativo. O ofício de criança, enquanto expressão das culturas infantis, das relações entre pares e da agência situada das crianças nos seus próprios termos, permanece amplamente invisibilizado no plano político. Esta invisibilização contribui para uma conceção empobrecida da participação infantil, reduzida à conformidade com dispositivos institucionais predefinidos.

Deste modo, a educação *para* crianças pode ser compreendida como uma forma de participação regulada, na qual as crianças são chamadas a envolver-se apenas dentro dos limites estabelecidos pelos adultos. Autores como Hart (1992) e James (2007) já alertavam para os riscos de uma participação simbólica ou tokenista, em que a presença das crianças serve sobretudo para legitimar decisões previamente tomadas. Lansdown (2010) aprofunda esta crítica ao sublinhar que a participação só pode ser considerada significativa quando envolve condições efetivas de espaço, voz, audiência e influência nos processos de decisão. No entanto, as políticas educacionais raramente garantem estas dimensões de forma integrada e consistente, perpetuando uma lógica em que a participação infantil permanece mais retórica do que substantiva.

A análise crítica das políticas educacionais revela, assim, que a lógica da educação *para* crianças não resulta apenas de omissões pontuais ou resistências institucionais isoladas, mas de um enquadramento estrutural que concebe a infância como um objeto de governação. Como argumenta Ball (1994, 2013), as políticas não apenas respondem a problemas sociais, mas produzem realidades, ao definir quais são os problemas legítimos, quais as soluções aceitáveis e quem são os sujeitos autorizados a participar na ação educativa. Ao construírem as crianças sobretudo como beneficiárias e não como coautoras das políticas, estas abordagens contribuem para a reprodução de relações assimétricas de poder e para a limitação das possibilidades de democratização da educação.

Problematizar a lógica da educação *para* crianças implica, portanto, questionar os pressupostos epistemológicos e políticos

que sustentam grande parte das políticas educacionais contemporâneas. Tal problematização não nega a importância da proteção, do cuidado e da responsabilidade adulta, mas desafia a sua utilização como justificativa para a exclusão sistemática das crianças dos processos de decisão que afetam as suas vidas educativas. É neste tensionamento entre proteção e participação que se abrem possibilidades para repensar a educação como um espaço de democracia intergeracional.

4. Da educação “para” à educação “com” crianças: participação, agência e reconhecimento

A transição de uma educação concebida *para* crianças para uma educação construída *com* elas constitui um dos deslocamentos mais significativos e simultaneamente mais desafiantes no campo das políticas educacionais contemporâneas. Trata-se de uma mudança que não esgota-se na introdução de dispositivos participativos pontuais, nem na ampliação formal de espaços de consulta infantil, mas que implica uma reconfiguração profunda das relações epistemológicas, éticas e políticas que estruturam a ação educativa. Este deslocamento exige interrogar criticamente os fundamentos adultocêntricos que historicamente sustentaram a governação da infância, bem como as concepções normativas de participação que continuam a limitar o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos políticos no presente.

A educação *com* crianças convoca, assim, uma revisão substantiva das concepções dominantes de infância, de poder e de conhecimento, deslocando a criança de uma posição predominantemente passiva, enquanto objeto de intervenção, para uma posição ativa enquanto interlocutora, coautora e produtora de sentidos nos processos educativos. Este movimento implica reconhecer que a exclusão histórica das crianças dos processos de decisão não resulta apenas de omissões contingentes, mas de uma arquitetura sociopolítica que naturalizou a desigualdade geracional como princípio

organizador das políticas públicas (Qvortrup, 2011), e aqui incluímos as educacionais.

Neste contexto, a discussão em torno das preposições *sobre*, *para*, *com* e *por* crianças tem assumido particular relevância na literatura sociológica e nos estudos da infância, na medida em que permite evidenciar as diferentes posições que as crianças ocupam nos processos de produção de conhecimento, de definição de políticas e de organização das práticas educativas. Estas preposições não são meros recursos linguísticos, mas categorias analíticas que expressam relações de poder, regimes de legitimidade e modos diferenciados de conceber a participação infantil.

A produção de políticas *sobre* crianças constitui historicamente a forma dominante de governação da infância. Como sublinha Corsaro (2011), ao desenvolver o conceito de reprodução interpretativa, as crianças não são apenas objeto de discursos produzidos por adultos, mas participantes ativos na construção e transformação dos significados sociais que atravessam as suas vidas. Todavia, grande parte das políticas educacionais continua a ser formulada *sobre* as crianças, isto é, a partir de olhares adultos que interpretam, classificam e definem necessidades, problemas e soluções educativas sem a participação efetiva dos próprios sujeitos a quem essas políticas destinam-se. Nesta lógica, as crianças surgem como objetos de diagnóstico e intervenção, e não como interlocutoras legítimas no processo de construção das políticas.

A preposição *para* crianças representa, em termos históricos, um avanço limitado face à lógica do *sobre*, ao reconhecer as crianças como destinatárias legítimas das políticas e das práticas educativas. Ao afirmar que a educação deve ser pensada *para* as crianças, este enquadramento introduz uma preocupação explícita com os seus direitos, bem-estar e desenvolvimento. Não obstante, como discutido nas secções anteriores, esta abordagem mantém uma estrutura hierárquica clara, na qual os adultos continuam a deter o poder decisório, cabendo às crianças adaptar-se às soluções previamente definidas

(Mayall, 2002; Sarmento, 2011). A educação *para* crianças reconhece a centralidade da infância no discurso político, mas não questiona de forma substantiva as assimetrias geracionais que estruturam os processos de decisão educativa.

É precisamente neste ponto que a educação *com* crianças introduz um deslocamento qualitativo no continuum da participação infantil. Trabalhar *com* as crianças implica reconhecê-las enquanto coautoras dos processos educativos e políticos, capazes de contribuir de forma situada, reflexiva e crítica para a definição das questões que afetam as suas vidas. Kellett (2010) argumenta que este reconhecimento exige uma transformação profunda do estatuto epistemológico atribuído às crianças, desafiando a ideia, ainda dominante, de que apenas os adultos detêm saberes válidos e legítimos no campo educativo. Ao afirmar as crianças como produtoras de conhecimento sobre as suas próprias experiências, a autora desloca a participação infantil do plano simbólico para o plano substantivo.

Embora esta perspetiva tenha sido amplamente desenvolvida no âmbito da investigação participativa com crianças, as suas implicações estendem-se de forma inequívoca ao campo das políticas educacionais. Uma educação *com* crianças exige que a participação infantil seja entendida como um direito substantivo, inscrito nos processos de governação da educação, e não como uma concessão institucional dependente da boa vontade adulta. Este reconhecimento implica repensar os dispositivos de decisão, os tempos institucionais e as culturas organizacionais que continuam a dificultar a inclusão efetiva das vozes das crianças nos processos políticos. Assim

Bóden (2023) aprofunda esta discussão ao problematizar criticamente a noção de participação no contexto das políticas públicas, alertando para o risco de uma apropriação superficial e instrumental da linguagem participativa. A autora sublinha que a passagem do *para* ao *com* não é garantida pela mera criação de conselhos consultivos, fóruns de escuta ou momentos pontuais de auscultação infantil. Pelo contrário, exige uma redistribuição efetiva de poder, capaz de assegurar que as crianças possam

influenciar de forma significativa os processos de decisão. Na ausência dessa redistribuição, a educação *com* crianças corre o risco de transformar-se numa versão retoricamente sofisticada da educação *para* crianças, mantendo intactas as hierarquias adultocêntricas que estruturam o campo educativo.

A preposição *por* crianças, frequentemente evocada como um horizonte mais radical de participação, introduz, por sua vez, questões sociológicas particularmente complexas. Por um lado, remete para formas de auto-organização, auto-representação, aprendizagem entre pares e ação coletiva infantil que desafiam frontalmente as estruturas tradicionais de poder e questionam a centralidade adulta na definição das políticas educativas. Por outro, como alerta Corsaro (2009) e Bóden (2023), a mobilização acrítica da ideia de educação *por* crianças pode desconsiderar as interdependências geracionais, os constrangimentos institucionais e as desigualdades estruturais que moldam a vida das crianças. Neste sentido, a educação *por* crianças não deve ser entendida como a substituição da responsabilidade adulta, mas como um convite a repensar criticamente as relações entre autonomia, proteção e responsabilidade no campo educativo.

A articulação entre as preposições *sobre*, *para*, *com* e *por* crianças permite, assim, compreender a participação infantil como um continuum dinâmico, e não como uma categoria dicotômica ou linear. Como sugere Lansdown (2010), a participação efetiva exige a criação de condições estruturais que garantam espaço, voz, audiência e influência real nos processos de decisão. Estas dimensões não produzem-se automaticamente pela abertura formal de canais participativos, mas dependem de transformações institucionais mais amplas, capazes de reconhecer a legitimidade das vozes infantis e de integrar a sua contribuição nos processos de governação.

Neste enquadramento, a educação *com* crianças emerge como um horizonte sociopolítico que procura equilibrar o reconhecimento da agência infantil com a responsabilidade adulta, promovendo formas de participação sensíveis à polifonia das infâncias e aos contextos concretos em que as crianças vivem

e aprendem. Assim como já assinalamos, tal perspectiva aproxima-se de uma concepção relacional da participação, que reconhece simultaneamente a competência das crianças e a natureza interdependente das relações educativas (Brito, 2025b).

Do ponto de vista da Sociologia da Educação, este deslocamento interpela diretamente a organização da escola e o modo como o ofício de aluno é concebido e praticado. Uma educação *com* crianças implica questionar os formatos tradicionais de participação escolar, frequentemente limitados a instâncias consultivas, ritualizadas ou simbolicamente esvaziadas de poder. Reconhecer o ofício de criança enquanto dimensão legítima da experiência educativa, tal como proposto por Sarmento (2011) e Marchi (2010), exige abrir espaço às culturas infantis, às relações entre pares e às formas próprias de significação que as crianças produzem no quotidiano escolar.

Este reconhecimento coloca desafios significativos às práticas pedagógicas e às políticas institucionais, uma vez que implica criar condições para que as crianças possam participar de forma situada, significativa e crítica nos processos que estruturam a vida escolar. Não trata-se apenas de escutar as crianças, mas de aceitar que a sua participação possa reconfigurar prioridades, questionar rotinas e introduzir tensões produtivas nos modos tradicionais de organizar a escola. De acordo com a abordagem de Trevisan (2014):

A participação num sentido mais significativo deveria, assim, levar a transformações e influências nos contextos de vida das crianças, refletindo também sobre as esferas públicas e privadas onde as crianças sejam vistas não apenas como indivíduos, mas como coletivo (Trevisan, 2014, p.46).

Em síntese, a passagem da educação *para* à educação *com* crianças não constitui um mero ajuste discursivo ou metodológico, mas um desafio sociopolítico profundo que

coloca em causa os fundamentos adultocêntricos das políticas educacionais contemporâneas. Ao mobilizar criticamente as distinções entre *sobre*, *para*, *com* e *por* crianças, torna-se possível problematizar os modos como a participação infantil é concebida, operacionalizada e frequentemente limitada no campo educativo. Esta análise reforça a necessidade de pensar políticas públicas educacionais que reconheçam as crianças enquanto autoras sociais legítimas e competentes, não apenas no plano simbólico, mas na materialidade dos processos de decisão, de governação e de produção democrática da educação.

5. A participação infantil nas políticas educacionais: entre discurso normativo e práticas institucionais

A participação infantil ocupa, atualmente, um lugar central nos discursos que enquadram as políticas educacionais, sendo frequentemente apresentada como um princípio estruturante da educação democrática e como um indicador de qualidade e modernização dos sistemas educativos (Sarmiento, Abrunhosa, Fernandes, 2007). Este reconhecimento inscreve-se num movimento mais amplo de valorização da cidadania ativa e da inclusão nos discursos internacionais sobre educação, fortemente influenciado por normativos como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que consagra o direito das crianças a expressarem livremente as suas opiniões sobre os assuntos que lhes dizem respeito e a verem essas opiniões consideradas.

Contudo, como tem sido reiteradamente sublinhado no campo da Sociologia da Infância, a consagração normativa da participação não garante, por si só, a sua efetivação enquanto prática social significativa, sendo fundamental problematizar a distância persistente entre o discurso normativo e as formas concretas de implementação nas políticas públicas e nas instituições educativas (Lansdown, 2010; Sarmiento, 2011).

Na perspetiva de Sarmiento, Fernandes e Abrunhosa (2007), as políticas dirigidas à infância e as políticas educacionais não podem ser compreendidas como domínios autónomos, uma

vez que articulam-se no interior de um mesmo campo da política social. Ambas integram processos mais amplos de construção do espaço público, nos quais as opções fundamentais, tanto no plano simbólico como no plano da ação política, são condicionadas pelas formas de articulação entre o Estado, a economia e a estrutura social. Essas articulações refletem orientações ideológicas e interesses específicos que moldam, de forma convergente, as políticas destinadas às crianças, incidindo tanto sobre as políticas de infância como sobre as políticas educativas, e produzindo efeitos diretos ou indiretos nas condições de vida e nas experiências das próprias crianças.

[..] as concepções da infância dominantes no momento da decisão política influenciam decisivamente os programas de política educativa: esta não é, apesar da ilusão da autonomia do espaço pedagógico que é comum a decisores políticos e a professores, por efeito conjugado da profunda institucionalização da educação escolar e da efectiva autonomia relativa da escola ante a economia [...] (Sarmento, Abrunhosa, Fernandes, 2007, p.54).

Isto posto, no plano das políticas públicas educacionais, a participação infantil tende a ser incorporada como um enunciado normativo transversal, frequentemente associado a agendas de inclusão, inovação pedagógica, cidadania democrática e bem-estar escolar. No entanto, esta incorporação ocorre, muitas vezes, de forma genérica e descontextualizada, sem uma definição clara dos mecanismos através dos quais a participação deve ser operacionalizada, nem dos efeitos esperados dessa participação nos processos de decisão.

Ball (1994; 2013) argumenta que as políticas devem ser compreendidas simultaneamente como textos e como práticas, isto é, como produções discursivas que enunciam princípios e intenções, mas cuja concretização depende dos processos de

interpretação, tradução e promulgação nos contextos institucionais. Aplicada à participação infantil, esta perspectiva permite compreender como os princípios consagrados nos documentos políticos são frequentemente recontextualizados de forma seletiva nas escolas, dando origem a práticas participativas fragmentadas, descontínuas ou desprovidas de influência efetiva nos processos decisórios.

Estudos sociológicos que têm focalizado a análise sobre as políticas públicas para a infância têm evidenciado que a participação infantil nas políticas educacionais concretiza-se, na maioria dos casos, através de dispositivos formais e institucionalizados, como conselhos de alunos, assembleias escolares, delegados de turma ou mecanismos de consulta pontual (Sarmiento, Fernandes, Tomás, 2007; Brito, 2025d). Embora estes dispositivos possam representar avanços importantes no reconhecimento simbólico das vozes das crianças e na criação de espaços formais de expressão, tendem a operar dentro de quadros normativos rígidos, definidos e controlados pelos adultos.

Estes quadros delimitam os temas considerados legítimos, os tempos da participação e os modos adequados de expressão, circunscrevendo a intervenção infantil a domínios previamente autorizados pela instituição. Neste sentido, a participação assume frequentemente um caráter instrumental, a operar mais como estratégia de legitimação das decisões institucionais e das vozes adultas do que como espaço efetivo de deliberação democrática (James, 2007).

A análise sociológica destas práticas revela que a participação infantil é frequentemente condicionada por uma lógica de desempenho e de conformidade com o ofício de aluno. Como discutido nas secções anteriores, as crianças são chamadas a participar enquanto “bons alunos”, isto é, desde que demonstrem competências comunicativas, comportamentais e cognitivas alinhadas com as expectativas escolares dominantes (Sarmiento, 2011; Marchi, 2010). Esta condição produz exclusões subtis, ao privilegiar determinadas vozes infantis, geralmente

aquelas mais próximas dos códigos escolares valorizados, em detrimento de outras, e ao deslegitimar formas de participação que emergem a partir das culturas infantis, das relações entre pares ou de modos não normativos de expressão. A participação institucionalizada tende, assim, a reproduzir as desigualdades existentes no interior da escola, em vez de as problematizar ou transformar.

A distância entre o discurso normativo da participação e as práticas institucionais concretas pode também ser compreendida à luz da persistente hierarquização dos direitos da criança. Como sublinha Lansdown (2010), os direitos de participação continuam a ser frequentemente subordinados aos direitos de proteção, sobretudo no campo educativo, onde prevalece uma lógica de gestão do risco, de controlo do comportamento e de garantia da ordem institucional. Esta hierarquização legítima a exclusão das crianças de determinados processos de decisão sob o argumento da sua suposta vulnerabilidade, imaturidade ou incapacidade para compreender a complexidade das questões em causa. A participação é, assim, tolerada desde que não coloque em causa as decisões previamente tomadas pelos adultos, nem perturbe o funcionamento regular da instituição escolar.

Neste contexto, a retórica da participação pode operar como um dispositivo de governação, mais do que como um mecanismo de democratização efetiva. Bóden (2023) alerta para o risco de uma participação “domesticada”, na qual as crianças são convidadas a expressar opiniões, sentimentos ou sugestões, mas sem que essas contribuições tenham impacto real na definição das políticas educativas. Esta forma de participação simbólica contribui para a construção de uma imagem de abertura democrática e de sensibilidade às vozes infantis, ao mesmo tempo que mantém intactas as estruturas de poder e os processos de decisão centralizados nos adultos. A participação torna-se, assim, um fim em si mesma, desvinculada de processos de reconhecimento, redistribuição de poder e transformação política.

A Sociologia da Infância tem insistido na necessidade de analisar a participação infantil enquanto prática social situada, atravessada por relações de poder, por constrangimentos institucionais e por desigualdades sociais. Corsaro (2011) sublinha que as crianças exercem agência mesmo em contextos altamente regulados, através de estratégias de negociação, resistência e criação de sentidos próprios. Não obstante, esta agência é frequentemente invisibilizada ou desvalorizada quando não conforma-se aos formatos institucionais reconhecidos como legítimos. Reconhecer a participação infantil implica, portanto, ampliar o olhar analítico para além dos dispositivos formais, num “processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, Gama, 2011, p.3).

Esta ampliação do conceito de participação desafia diretamente as políticas educacionais a repensarem os seus próprios critérios de legitimidade. Ao reconhecer apenas determinadas formas de expressão, geralmente verbais, racionais e alinhadas com os códigos adultos, as instituições educativas tendem a excluir formas alternativas de participação, como o brincar, o silêncio, o humor, a contestação ou a criação coletiva, que constituem dimensões centrais das culturas infantis (Sarmiento, 2003; 2004). A participação, neste sentido, não pode ser reduzida a um conjunto de procedimentos formais, mas deve ser compreendida como um processo relacional e dinâmico, inscrito no quotidiano das instituições e nas interações entre crianças e adultos.

Deste modo, a análise da participação infantil nas políticas educacionais evidencia um paradoxo central: enquanto princípio normativo, a participação é amplamente valorizada e celebrada; enquanto prática institucional, permanece limitada, condicionada e frequentemente instrumentalizada. Este paradoxo revela os limites de uma abordagem que incorpora a participação no plano discursivo sem questionar as racionalidades políticas, administrativas e pedagógicas que estruturam o campo educativo. Superar esta tensão exige uma

reflexão crítica sobre as condições sob as quais a participação infantil pode deixar de ser apenas um enunciado normativo e tornar-se uma prática efetiva de cidadania, reconhecimento e justiça social no âmbito das políticas educacionais.

6. Implicações sociológicas para a formulação de políticas educacionais

Do ponto de vista da Sociologia da Infância, uma abordagem democrática das políticas educacionais exige o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos de participação, cuja agência não pode ser reduzida a uma variável pedagógica, a um indicador de qualidade institucional ou a um recurso instrumental ao serviço da eficácia organizacional (Qvortrup, 2009; Sarmento, 2011). Este reconhecimento convoca uma deslocação conceptual significativa: da participação entendida como técnica de gestão, estratégia de envolvimento simbólico ou mecanismo de adaptação institucional, para a participação concebida como prática social e política, atravessada por relações de poder, por desigualdades estruturais e por disputas em torno do reconhecimento. As políticas educacionais devem, assim, ser analisadas não apenas a partir dos seus objetivos declarados ou dos seus dispositivos formais, mas também em função dos modos como produzem, ampliam ou limitam as possibilidades de ação das crianças enquanto atores e autoras sociais críticas e competentes (Brito, 2025c).

A Sociologia da Educação contribui de forma decisiva para esta reflexão ao evidenciar que as políticas educacionais são inseparáveis dos contextos institucionais em que são implementadas e das culturas escolares que as reinterpretam, negociam e, por vezes, transformam (Dubet, 2002; Ball, 2013). Uma abordagem democrática da infância exige, por conseguinte, questionar a centralidade do ofício de aluno como modelo exclusivo e normativo de participação no espaço escolar, a oportunizar espaço ao reconhecimento do ofício de criança enquanto dimensão legítima, complexa e plural da experiência educativa. Este reconhecimento implica repensar os formatos

institucionais de participação, de modo a que estes não reproduzam lógicas de conformidade, desempenho e normalização, mas acolham a polifonia das vozes, dos tempos, dos ritmos e das formas de expressão das crianças, tal como estas emergem nas suas culturas e relações sociais.

No campo das políticas públicas, Ball (1994) sublinha que as políticas não limitam-se a refletir realidades sociais preexistentes, mas contribuem ativamente para as produzir, ao definir problemas legítimos, sujeitos relevantes e soluções aceitáveis no espaço público. Aplicada às questões sociais da infância, esta perspetiva permite compreender que as políticas educacionais desempenham um papel central na construção social da criança, ora como sujeito governável, objeto de intervenção e regulação, ora como sujeito político, portador de direitos e capacidades de participação. Uma abordagem sociológica e democrática da infância implica, assim, uma redistribuição efetiva de poder nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais, criando condições materiais e simbólicas para que as crianças possam influenciar, de forma significativa, as decisões que afetam diretamente a sua vida escolar e educativa. Sem esta redistribuição, a participação corre o risco de permanecer confinada ao plano discursivo ou simbólico, desprovida de efeitos transformadores.

As distinções entre políticas *para* e *com* crianças, discutidas nas secções anteriores, oferecem um quadro analítico particularmente relevante para repensar a participação infantil no plano das políticas educacionais (Corsaro, 2011; Kellet, 2010; Bóden, 2023). Uma política educacional orientada por uma abordagem sociológica e democrática da infância não pode limitar-se à produção de conhecimento *sobre* as crianças, nem à implementação de ações *para* elas, ainda que bem-intencionadas. Deve, antes, criar condições institucionais, epistemológicas e políticas para a construção de políticas *com* as crianças, reconhecendo a sua competência enquanto produtoras de conhecimento situado sobre as suas próprias experiências

educativas. O desafio reside, assim, na construção de políticas que equilibrem proteção, participação e responsabilidade, sem hierarquizar de forma sistemática os direitos das crianças nem reduzir a participação a um ideal abstrato.

Uma abordagem sociológica e democrática da infância nas políticas educacionais implica, ainda, o reconhecimento explícito da diversidade das infâncias e das desigualdades sociais que atravessam a experiência educativa. Como sublinha Qvortrup (2009), a infância, enquanto categoria estrutural da sociedade, é profundamente afetada por dinâmicas de classe social, gênero, etnia, território e geração, que condicionam de forma diferenciada as possibilidades de participação das crianças. Políticas educacionais sensíveis à infância devem, portanto, evitar concepções universalistas ou homogeneizadoras da participação infantil e desenvolver estratégias que reconheçam as condições materiais, simbólicas e relacionais que moldam a ação das crianças nos diferentes contextos sociais. A participação infantil não pode ser pensada à margem das desigualdades que estruturam a sociedade, sob pena de reforçar exclusões e silenciamentos já existentes.

Neste sentido, uma abordagem sociológica e democrática da infância convoca também uma reflexão crítica sobre os dispositivos de avaliação, monitorização e responsabilização que estruturam as políticas educacionais contemporâneas. Quando orientadas exclusivamente por lógicas de desempenho, eficácia e comparabilidade, estas políticas tendem a restringir os espaços de participação e a reforçar modelos normativos de infância e de sucesso educativo. Pensar a educação *com* crianças exige, pelo contrário, a construção de dispositivos flexíveis, contextualmente situados e abertos à negociação, capazes de acolher a complexidade da experiência infantil e de reconhecer a participação como processo relacional e dinâmico.

Em síntese, as implicações sociológicas para a formulação de políticas educacionais apontam para a necessidade de uma reconfiguração profunda do lugar da infância na governação da educação. Uma abordagem democrática da

infância exige políticas que reconheçam as crianças enquanto autoras sociais legítimas e competentes, capazes de participar de forma situada, crítica e significativa nos processos educativos. Este reconhecimento não esgota-se na retórica dos direitos ou na enunciação de princípios normativos, mas requer transformações institucionais, culturais e políticas que permitam às crianças exercer uma cidadania efetiva no campo da educação. Pensar a educação *com* crianças emerge, assim, não como um ideal abstrato ou utópico, mas como um horizonte sociopolítico fundamental para a construção de sistemas educativos mais democráticos, inclusivos e socialmente justos.

Considerações Finais

Ao longo deste capítulo, procurou-se desenvolver uma leitura sociológica crítica das políticas educacionais contemporâneas a partir da distinção entre educação *para* crianças e educação *com* crianças, entendendo esta clivagem não como uma oposição meramente terminológica, mas como a expressão de diferentes regimes epistemológicos, políticos e éticos de conceber a infância no campo educativo. A análise evidenciou que, apesar da crescente centralidade da criança nos discursos normativos das políticas públicas, persistem modelos de governação da educação profundamente marcados por lógicas tutelares, adultocêntricas e regulatórias, que tendem a limitar o reconhecimento efetivo das crianças enquanto sujeitos sociais competentes e participantes legítimos.

A articulação entre a Sociologia da Infância e a Sociologia da Educação revelou-se particularmente fecunda para compreender os modos como a escola e as políticas educacionais produzem formas específicas de participação infantil, frequentemente subordinadas ao ofício de aluno e aos imperativos de desempenho, normalização e controlo. Neste sentido, a centralidade atribuída ao ofício de criança permitiu problematizar as fronteiras institucionais que delimitam o que é considerado participação legítima, evidenciando a necessidade de reconhecer as múltiplas formas de agência das crianças que

emergem para além e, por vezes, à margem dos dispositivos escolares formais. Esta análise reforça a ideia de que a participação infantil não pode ser pensada de forma abstrata ou descontextualizada, mas deve ser compreendida à luz das relações de poder e das desigualdades que estruturam os contextos educativos.

No campo das políticas educacionais, a reflexão desenvolvida neste ensaio mostrou que a lógica da educação para crianças permanece dominante, mesmo quando coexistem referências explícitas aos direitos de participação e à centralidade da criança. As políticas tendem a incorporar a participação infantil de forma normativa e discursiva, sem promover transformações substantivas nos processos de decisão e nas estruturas institucionais. Tal constatação aponta para o risco de uma participação simbólica ou instrumentalizada, que reforça a legitimidade das políticas sem alterar de forma significativa as hierarquias geracionais e os modos de governação da infância. A passagem para uma educação *com* crianças exige, assim, mais do que dispositivos participativos; requer uma redistribuição efetiva de poder e uma revisão crítica dos pressupostos que orientam a formulação das políticas públicas.

As distinções entre *sobre*, *para*, *com* e *por* crianças permitiram aprofundar esta discussão, ao evidenciar que o desafio central não reside apenas em incluir as crianças nos processos educativos, mas em repensar os modos de produção de conhecimento, de decisão política e de ação institucional. Pensar políticas educacionais *com* crianças implica reconhecer a sua competência epistemológica e política, sem desresponsabilizar os adultos nem romantizar a participação infantil. Trata-se de um exercício de equilíbrio entre proteção e autonomia, entre responsabilidade intergeracional e reconhecimento da agência das crianças, num quadro democrático que valoriza a polifonia das infâncias.

Por fim, este capítulo defende que a construção de políticas educacionais democraticamente orientadas passa, inevitavelmente, por uma reconfiguração do lugar da infância na

governança da educação. Reconhecer as crianças enquanto autoras sociais legítimas e competentes não constitui apenas uma exigência ética ou jurídica, mas um imperativo sociopolítico para a construção de sistemas educativos mais inclusivos, reflexivos e socialmente justos. Ao afirmar a educação *com* crianças como horizonte teórico e político, este ensaio pretende contribuir para o aprofundamento do debate académico e para a problematização crítica das políticas educacionais, sublinhando que a democratização da educação é indissociável da democratização das relações entre adultos e crianças.

Referências bibliográficas

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. **Education, justice and democracy: the struggle over ignorance and opportunity**. London: Centre for Labour and Social Studies, 2013.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. London: Taylor & Francis, 1996.

BÓDEN, L. On, to, with, for, by: ethics and children in research. **Children's Geographies**, Londres, v. 19, n. 4, p. 1–13, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1891405>. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRITO, D. de. Sociologia da infância e o direito de voz das crianças: Reflexões sobre o conceito de polifonia. **Sociedad e Infancias**, v. 8, n. 2, p. 263-273, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5209/soci.97558>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRITO, D. de. **Polifonia e o direito de voz das crianças: Diálogos entre a sociologia da infância e a educação musical da infância**. 2025a. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2025a. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/94998>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRITO, D. de. Polifonia e a ressignificação do papel docente: diálogo transatlântico entre educadores do Brasil e Portugal. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 14, n. 2, p. 1–23, 2025b. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/77626>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRITO, D. de. Escutar, valorizar e transformar: a autoria infantil em contextos pedagógicos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 20, 2025c. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/67125>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRITO, D. de. Políticas públicas para a infância: da monologia institucional à epistemologia polifônica. **Caminhos da Educação diálogos culturas e diversidades**, v. 7, n. 3, p. 01–19, 2025d. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/ccdsd/article/view/7848>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31–50.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUBET, F. **Le déclin de l'institution**. Paris: Seuil, 2002.

DURKHEIM, É. **O suicídio: estudo sociológico**. Trad.: L. Cary; M. Garrido; J. Vasconcelos Esteves. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1977.

FERNANDES, N. **Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad.: R. Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HART, R. **Children's participation: from tokenism to citizenship**. Florence: UNICEF – International Child Development Centre, 1992.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: RoutledgeFalmer, 1997.

JAMES, A. Agency. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.-S. (Org.). **The Palgrave handbook of childhood studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009, p. 34–45.

KELLETT, M. **Rethinking children and research**: attitudes in contemporary society. London: Continuum, 2010.

LANSDOWN, G. The realisation of children's participation rights: critical reflections. In: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. (Org.). **A handbook of children and young people's participation**: perspectives from theory and practice. London: Routledge, 2010, p. 11–23.

MARCHI, R. de C. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 1, p. 183–202, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.13983>. Acesso em: 08 jan. 2026.

MAYALL, B. **Towards a sociology for childhood**: thinking from children's lives. Maidenhead: Open University Press, 2002.

PECHTELIDIS, Y. A criança como ator social / The child as a social actor. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. (Org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: perspectivas globais. Braga: UMinho Editora, 2021, p. 51–58.

PERRENOUD, P. **La fabrication de l'excellence scolaire**: du curriculum aux pratiques d'évaluation. 2. ed. Genève: Droz, 1995.

POPKEWITZ, T. S. **Cosmopolitanism and the age of school reform**: science, education, and making society by making the child. New York: Routledge, 2008.

QVORTRUP, J. Macroanálise da infância. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. London: RoutledgeFalmer, 2005, p. 73–96.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631–643, 2010.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>. Acesso em: 06 jan. 2026.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como fenômeno social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199–211, 2011.

QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23–42, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4250>. Acesso em: 06 jan. 2026.

QVORTRUP, J. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 11–30, jan./abr. 2015.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51–69, 2003.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004, p. 9–34.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25–49.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17–39.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581–602, 2011.

SARMENTO, M. J.; ABRUNHOSA, A.; FERNANDES, N. Participação infantil na organização escolar. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. de C. (Org.). **Participar, brincar e aprender**: os direitos das crianças na escola. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2007, p. 51–90.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C.. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 25, p. 183–206, 2007.

TOMÁS, C.; GAMA, A. Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In: ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, II, 2011, Porto. **Anais do II Encontro de Sociologia da Educação: Educação, Território e (Des)igualdades**. Porto: [Entidade organizadora], 2011.

TREVISAN, G. de P. **Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós: infância e cenários de participação**. 2014. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2014.

A TENSÃO ENTRE PRÁXIS E PRÁTICA: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO COM A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Edson Silva de Lima

Tudo que eu tenho é o tempo¹. Título de um poema do poeta cacerense Edson Flávio (2023). Esta poesia é carregada de subjetividade, de autorreflexão, de experimentação do eu, e é fundamentalmente uma preocupação com a finitude que não nos deixa escapar aos sinais de alerta que, sonoramente nos advertem que não somos atravessados por ela, mas somos ela. Em outras palavras, a experiência do tempo não é senão interna e externa. Enquanto vivenciamos, estamos diretamente atrelados a sua contagem regressiva, que por sinal, é progressiva também, embora, muitas vezes, possa ser interrompida pela própria contingência da vida.

Nossa discussão, aqui, exigiu essa breve digressão não por ser um momento de firulas poéticas ou introspecções, mas por nos permitir ver o conceito de práxis em movimento. Práxis como vida em movimento. Práxis como atravessamento. Práxis como experiência do vivido. Essas definições nos permitirão apontar algumas considerações necessárias a compreensão desse conceito carregado de certezas quanto sua forma ativa e volitiva.

Nossa incursão, portanto, tem nas discussões de Jörn Rüsen sobre a Didática da história, um lugar privilegiado para discutirmos as muitas possibilidades da práxis. Ela não tem uma definição específica em seu “sistema filosófico”, mas aponta certas apostas. É certo, no entanto, que ele privilegia, à sua definição, um modo de atuação, um modo de autodeterminação imerso no

¹Tudo que eu tenho é o tempo/enquanto o gosto de fel/se dissolve todo na boca/ostentando um sorriso amarelo/enquanto espero/ sua permanência esvair-se/de todos os cômodos da casa/das imagens da vida/enquanto recupero/a plenitude dos pulmões/e o tônus do corpo/ que fenece. (Santos, 2023, p. 43).

contexto social em que opera-se o agente racional humano, i.e., decorre de uma prática social, de uma relação entre aquilo que é o mundo em movimento e aquilo que é a ação humana no mundo da vida.

Uma de suas considerações dispõe de apontar uma dimensão de orientação para vida prática: a práxis como participação ativa. Em vista disso, temos que deixar claro sua preocupação quanto a didática da história; é nela que a práxis ganha uma “aparência” de técnica ou habilidade, mas que se desdobra, também, em um tensionamento com a vida material. Esse tensionamento é a possibilidade de no enfrentamento do hiato entre fenômeno e linguagem encontrarmos uma organicidade entre vida prática e a ciência histórica. Para ele, aclarado pela capacidade de organização das identidades que a narrativa dispõe. Uma provocação que para Reinhart Koselleck poderia ser replicada pela condição *a posteriore* do sentido histórico. Segundo ele, em *O sentido e não sentido da história* (2022), o fenômeno não poderia ser ele mesmo o produtor de sua própria orientação; não poderia ser ele aquele que estabelece o matrimônio com a linguagem, mas a imaginação histórica, se quiser, a ficção do fático - conceito que ele elabora em *Ficção e realidade histórica* (2022 [1976]). É possível que não haja dissidência nas duas considerações. Afinal, a narrativa tem um papel fundamental em ambos argumentos, no entanto, é Koselleck que destaca a potência da imaginação histórica para elaboração narrativa dos fenômenos.

Se em Rüsen a subjetividade dos indivíduos tem uma relevância fundamental no processo de aprendizagem, sendo essencial para reflexões didáticas na consolidação da consciência histórica e seu papel na vida prática, a imaginação histórica aparece como constitutiva dessa relação, embora ele não a considere imediatamente. Tal qual os sentimentos, a imaginação não é relegada a sua dimensão cognitiva. Ele compreende sua importância, mas no processo de orientação para vida prática humana, elas ainda estão no campo da irracionalidade ou do não cognitivo.

Em vista disso, a didática da história é uma ciência da consciência histórica que se diferencia da didática como atributo prático do exercício da docência. A prática em Rüsen, não está estritamente ligada ao fazer em operação ativa, mas a ação como condição de elaboração distintiva que aproxima o mundo da vida (*Lebenswelt*) e o mundo vivido, em outras palavras entre o que é compartilhado e o que é experimentado. Em síntese, a consciência histórica deve organizar os processos de ensino e aprendizagem colocando em jogo a subjetividade de alunos e professores, amparados em modos de individualização e socialização, que permitam a autocompreensão histórica em uma sinergia entre afetação e afecção. Nos permitindo questionar: a vida prática e a prática docente se confundem na práxis ou seriam elas, apenas na proposição de Rüsen, indissociáveis?

A resposta com menos rodeios seria sim, elas se confundem em uma “mescla própria da consciência temporal e moral” (Rüsen, 2012, p.102). Essa afirmação nos leva ao título do poema que abre essa seção: tudo que temos é o tempo. Esta constatação incorpora nela mesma a possibilidade de atribuímos à vida atravessamentos deontológicos que não sustentam a pressão das experiências subjetivas, mas que sem elas não é possível produzir orientação e interpretação. Dito de outra maneira, a vida em movimento não separa, não particiona as nossas máscaras civilizatórias (Starobinski, 2001), mas congratula as representações do eu que intercambiam essas máscaras cotidianamente (Goffman, 1959), por esse motivo, a práxis, nesta acepção, produz junto a consciência histórica, “processos de orientação elementares da vida humana prática” (Rüsen, 2012, p.73).

A consciência histórica como um conjunto de operações da consciência (emocional, cognitiva e pragmática) nos ajuda a apreender os processos constitutivos de organização do que pode ser compreendido como a dimensão intramedular da práxis. Ela se alia, portanto, a categorias formais da experiência histórica: experiência do passado e expectativas do futuro (Rüsen) ou horizonte de expectativas e espaços de experiência (Koselleck).

Estas categorias alinham-se à experiência temporal na tentativa de elaborar um nexos entre a comunicação social e a autocompreensão. Isto decorreria da capacidade humana de aprender e refletir sobre si, orientadas para uma experiência da mudança, da temporalidade e de sua historicidade, uma autoconsciência que permeia, sobretudo, a vida carregada de representações, de modos de ver e de sentir, ou seja, “o tempo não é um precipício que devemos transpor para recuperarmos o passado; é, na realidade, o solo que mantém o devir e onde o presente cria raízes” (Gadamer, 1998, p.67).

É, portanto, esse emaranhado categorial que se articula as performances de aprendizagem e os critérios de sentido na vida prática. Explico. A medida em que a práxis é vida em movimento e o movimento é o tempo em ação, ela adquire a capacidade de dominar problemas práticos da vida, i.e., estabelece uma relação com um passado específico a ser capturado com um propósito específico de “um determinado presente; a dimensão temporal do passado entra em relação de reciprocidade com a dimensão temporal do futuro” (Koselleck, 2006, p. 15), isto corrobora, de alguma maneira, com o que Jeismann explicita sobre a consciência histórica, em que ela é um: “contexto interno de interpretação do passado, compreensão do presente e perspectiva de futuro” (Jeismann apud Rüsen, 2012, p.75).

A práxis, aqui, pode ser entendida como aprendizado. Um aprendizado que extrai da vida prática experiências diversas e múltiplas que, “os próprios agentes tencionam com respeito às mudanças de si e de seu mundo” (Rüsen, 2012, p.85). Nos perguntamos: a práxis seria a relação que pode-se estabelecer entre a pragmática e a consciência?

Para Jeismann a consciência carrega atribuições de interpretação (passado), compreensão (presente) e expectativa (futuro), ela se revela, ao que parece, através da linguagem e o que dela pode produzir o “homem carente” (Jeismann apud Rüsen, 2012, p.75). Esta é uma discussão densa que exigiria uma longa curva a antropologia filosófica, cabendo apenas acentuar, aqui, que a exigência simbólica e, por conseguinte, performativa da

linguagem é central se quisermos compreender os processos de organização e orientação do mundo da vida (Herder, 1987), i.e., se colocamos em questionamento a aproximação da pragmática com a consciência, devemos advertir que ela, pragmática, tem uma preocupação de foro específico que a consciência tangencia, em outras palavras, ela é a práxis como pragmática da arte de ensinar (arte no sentido de *ars* de habilidade prática) (Rüsen, 2012, p.110).

A pragmática nessa lógica é reguladora de ações (Rüsen, 2012, p.124). Essa relação que estamos discutindo, portanto, aponta para uma aproximação com a memória enquanto plano prático da vida, é nela, memória, que seria possível navegar nas sinuosidades do tempo, em sua temporalidade. Mas há um risco epistemológico de excesso de controle sobre o que pode a memória nos dizer, o que dela é caracterizado como depósito da história. Jacy Alves de Seixas em seu texto Percursos de memórias em terras de história (2001) nos alerta para as determinações da história sobre a memória, que ela tem chamado de memória voluntária, aquela em função do que a historiografia profissional exige dela em atendimento às suas necessidades explicativas, em compensação, há a memória involuntária que congratula a ação participativa da filosofia e da literatura, que está mais preocupada com os fluxos involuntários da memória, com o discurso que se desvia do controle normativo da prática historiográfica.

A impressão que temos, em vista disso, é que a pragmática como processo de aprendizagem da consciência histórica (Rüsen, 2012, p.136) exige algo que está subscrito na argumentação de Rüsen, digo, aquilo que Hayden White chamou de passado prático (2018). Nas palavras dele “o passado prático é uma versão do pretérito que a maioria de nós leva em nossas mentes e utiliza na realização de tarefas diárias nas quais somos compelidos a julgar situações, resolver problemas, tomar decisões” (White, 2018, p.16). É, portanto, uma dimensão da consciência histórica que se encarrega de promover nossa potência deliberativa pelas marcas subscritas do passado em nós.

Não seria possível uma pragmática atrelada apenas ao exercício puramente objetivo. É preciso que ela esteja ancorada na

“ação humana (...) exibida na atividade de se fazer um mundo” (White, 2018, 14). Sua potência encontra nessa tensão entre a disciplina científica e a restituição da capacidade criativa, poética e imaginativa a escrita da história que não excluía a retórica. Hayden White nos mostra que houve um equívoco funesto que produziu no conhecimento histórico uma fratura que ainda está em processo de cicatrização, i.e. na tentativa de se distanciar da *res factae* lançou-se a retórica (incitação à ação) (White, 2018, p.14) no ostracismo, favorecendo um modelo narrativo sem vida em movimento. Acreditamos que Durval Muniz de Albuquerque Jr traz uma contribuição interessante quanto a essas considerações, quando disse que

nada é menos fixo do que o real ou a realidade, pois real é o movimento, é a movência constante da vida, e a realidade é a mudança incessante e infinita, a realidade é apenas um momento que recortamos, que apreendemos, que retemos do virtual que habita o real (Albuquerque Junior, 2021, p.57).

A pragmática nesse sentido poderia se aproximar, se já não o faz, da vida na esfera pública. Isto implica na compreensão de que ela traz para si os sujeitos imersos na condição de autopercepção e de reelaboração do desejo de verdade da história. Dessa maneira procura-se uma práxis como capacidade de dominar problemas práticos da vida (Rüsen, 2012, p.114). Hayden White argumentou que em vista de se aproximar das ciências naturais a história teve de purgar-se de qualquer interesse no passado prático (White, 2018, p.15); as consequências disso foi o estabelecimento de uma história sem sujeitos, sem esperança, sem “um conhecimento crítico da história (não geschichte) *fur das leben* [para a vida]” (White, 2018, p.15).

Aparentemente entra em disputa o que poderia ser um uso “adequado” ou um uso “indevido” do conhecimento histórico (White, 2018, p.14). De saída Hayden White apontou a

narrativização como o locus pelo qual “os materiais da história podem ser trabalhados como objetos adequados à razão prática” (White, 2018, p.16). A narrativização é a maneira de tornar visível ou material a ética da historicidade², se quiser, a possibilidade de se mover entre aquilo que é a vida e aquilo que é sua condição de representação, liberada do caráter moralizante e envolta por uma prática que, antes de mais nada, retoma o lugar da vida em movimento como problema ao pensamento e, não como lugar de coleta determinada por uma preceptística definidora do que é a condição de funcionamento do mundo, de uma verdade amplamente convencional, ou seja, o passado prático é

composto por todas aquelas memórias, ilusões, porções de informações errantes, atitudes e valores que o indivíduo ou grupo convocam da melhor maneira possível para justificar, dignificar, escusar, fazer um álibi ou defender ações a serem tomadas na busca de um certo projeto de vida (White, 2018, p.16).

O passado prático, em vista disso, é uma forma/tipo da consciência histórica, seria, portanto, nossa capacidade de se mover na historicidade da vida para justapor, e talvez, congratular a ação e a reação. Isto exige, portanto, o uso de uma consciência plural com o presente-passado, que implica deixar para trás um passado monumentalizado, sem vida, sem sujeito, sem subjetividade. O horizonte crítico, aqui, estabelece no teor teórico da práxis uma fundamentação pragmática que não se distancia por completo da nulidade do passado, mas que amplia a compreensão de seu usufruto. Isto exige a mobilização da cultura pública (museus, exposições, patrimônio), ou seja, “a cultura histórica não

2 Este conceito está em processo de desenvolvimento pelos pesquisadores Marcello Felisberto Moraes Assunção (UFRGS) e Edson Lima (UERJ/FFP/CAPES).

é mais do que a consciência histórica no nexo prático da vida” (Rüsen, 2012, p.130).

Foi Peter Lee (2011) quem nos mostrou a limitação do passado prático; caso se tornasse o cerne da compreensão do ensino da história, ele não seria suficiente, em sua compreensão, para dar conta da complexidade da experiência histórica. De certa maneira, é preciso encontrar um equilíbrio entre o passado prático e o passado histórico como condição de tornar possível a autopercepção de que o passado nos constitui em abertura, isto é, enquanto sedimenta, ele se movimenta, como uma massa que antes do processo de secagem é maleável e, por vezes, moldável. Na história isto decorre da composição densa dessa massa maleável que mistura política, cultura, sociedade etc. para que seja possível “escolher que tipo de passado nós teremos” (Lee, 2011, p.22).

Este argumento ético-político em Peter Lee, ainda se desenvolve em três dimensões que ele atribuiu a história: a) como condição experiencial - a maneira como o passado nos atravessa em sua temporalidade, nos marcando por memórias coletivas e individuais; b) como categoria de conhecimento historicamente acumulados - o resultado da produção intelectual e material humana e c) como um caráter pedagógico pulsante - embora a história não possa ser mais *magistra vitae*, ela articula as camadas temporais que nos atravessam em condição de rupturas e continuidades, mas também, de esquecimentos e superação. Mas, vejam bem, a “importância da história depende de uma concepção de interesse humano e a história nos possibilita usar esta concepção criticamente” (Lee, 2011, p.26).

Gostaríamos de aqui enviesar esta discussão para refletir sobre essas muitas possibilidades de compreensão da práxis e, recorrer, como algo importante ao pensamento de Rüsen, a compreensão de humanidade. Ao que parece, ela está atrelada a lógica universal que o pós-modernismo condenou há algumas décadas. No entanto, há no alvitre Rüseniano, quanto a necessidade de retomada de um humanismo possível, uma consciência autocrítica que se promove como uma abertura para

outra forma de manifestação e apresentação do humano em suas muitas identidades, performances e representações, sobretudo, se atentarmos para definição de identidade elaborada por Rösen, entendida como: “fato cultural básico de cada pessoa e cada unidade social (...) uma ideia de que quem são e do que os outros são, de quem eles se diferenciam em variadas esferas da vida humana” (Rösen, 2015, p.91).

As possibilidades abertas pela compreensão do humano e suas derivações - humanismo, humanidade - não se detém, em vista disso, pela maneira como se apresentam no mundo, mas como condição de suas aplicações universais: empírico e normativo, respectivamente a universalidade temporal e espacial e o valor intrínseco para definir seus próprios propósitos de no mundo da vida (Rösen, 2012, p.60).

Embora pareça uma tentativa de afirmar que, “o ser humano é um fim em si mesmo” (Rösen, 2005, p.93), está no horizonte uma dimensão relacional que aponta a necessidade do princípio do reconhecimento. Já voltaremos a ele. Gostaríamos, no entanto, de apontar com algum cuidado a universalidade para dizer que nela há uma competição controversa em que os universais relativos à humanidade não são excludentes na argumentação de Rösen, mas exigem uma virada de chave fundamental entre aquilo que Odo Marquard (2006) chamou de razão exclusiva e razão inclusiva. Notadamente, a possibilidade de não fechar o pensamento em um sistema determinado e encerrado em si mesmo, orquestrado por padrões nomológicos de composição e formação, mas diversamente, de dilatar e, se possível, fraturar essas condições funestas de fazer dela, razão, lugar do controle do imaginário, da vida e do *ethos* social (Lima, 1989).

Em vista do que se pode dizer sobre o homem, que ele é “incapaz de conhecer a natureza em sua totalidade” (Fontes, 2017, p.61), ele mesmo, a medida de todas as coisas, é dizer também, que ele só pode conhecer uma fração do que está no mundo. Sua posição é limitada pela sua autoconsciência investida de um apoderamento de si, como aquele que seria governante de si e do

mundo, quando, ao que parece, é um ser paradoxal, segundo Blaise Pascal: grande e miserável, finito e infinito, infeliz e feliz (Fontes, 2017, p.62). Esta autopercepção que o coloca como ser capaz para reger a orquestra da vida, determinaria seu futuro empossado pelo livre-arbítrio, o colocando à mercê da fortuna, sendo ela fundamental para a articulação entre ação e “sorte”, se quiser, o contingente. No entanto, conforme expõe Rüsen, “as regras morais que determinam o comportamento humano são definidas por uma clara distinção entre o bem e o mal” (Rüsen, 2012, p.61).

O humanismo ocidental, diante disso, enquanto filosofia, procurava elevar o homem mais uma vez a sua majestade, louvando sua “dignidade, racionalidade e valores morais” (Fontes, 2017, p.63). Afinal, dos atributos que o compunham são estas características empossadas aos homens que se tornam uma tentativa de minimizar sua natureza indefinida. Estes atributos também funcionam como uma maneira de frear “o ímpeto de suas paixões” (Fontes, 2017, p.64). Para Luís André Nepomuceno um dos fatores cruciais, senão a mais importante contribuição do humanismo, está na importância dada à dignidade humana (Nepomuceno, 2005, p.151), que definiria que

a noção da dignidade humana também está conectada a outra faculdade humana que constitui um universal antropológico, isto é, a de mudar a própria perspectiva cognitiva e interpretativa, ao adotar a perspectiva de outra pessoa (Rüsen, 2012, p.60).

A consequência possível desse arcabouço pode ser observada no projeto humanista que permitiu o homem pensar a sua própria condição finita articulando com isso a necessidade expressa de autoengano que não o fizesse focar na preocupação quanto aos males que o cercavam. Por esta razão, “o esforço cultural necessário, a fim de desenvolver o sentimento de hospitalidade em face à aversão quase natural ao que é diferente ou estranho a nós, demonstra com ímpeto a força do

etnocentrismo que age na determinação da identidade cultural” (Rüsen, 2012, p.62). De todo modo é evidente, também, que a mudança de uma perspectiva sobrenatural para uma visão natural da condição humana o introduziu em um universo ampliado de possibilidades de existir (Nepomuceno, 2005, p.153) que contradiz a lógica da “vida humana impulsionada para frente por meio da luta constante para superar as forças destrutivas, a sociabilidade antissocial (Kant), inerente a qualquer organização social” (Rüsen, 2012, p.63).

Não se trata de fazer um plano histórico ou historiográfico sobre o humanismo em suas diversas facetas, acentuamos, no entanto, que é nele que uma certa consciência humana se mostra fértil na articulação do que podemos chamar de princípio da dignidade humana. Nela salienta-se a dignidade humana; a dignidade da natureza; e a inteligibilidade do universo e de Deus à natureza humana (Nepomuceno, 2005, p.154).

A polissemia que o conceito de humanismo carrega - formação humanista, educação humanista, cultivo humanista - todavia não implica em uma amarração de suas viabilidades cognitivas e afetivas, isto é, não se encerra em uma determinação que ora põe o homem no centro da ciência, ora o despe de racionalidade objetiva. Nos interessa neste percurso as manifestações subjetivas humanistas, no seu investimento na individualidade, na investigação da alma humana. É evidente que este modo de ver, não exclui o que é próprio do conhecimento: sua história e suas virtudes. Pelo contrário, “os primeiros humanistas só se interessaram profundamente pelos estudos históricos, porque propuseram a visão de um mundo demonstrável, subjetivado por olhos ávidos por inteligência pessoal” (Nepomuceno, 2005, p.160), desponha, a vista disso, “a nova qualidade do ser humano (...) definida por um senso de subjetividade” (Rüsen, 2012, p.66).

Aparece, em consequência disso, no nosso horizonte, a possibilidade de agenciarmos a experiência histórica como condição particular e universal, no mesmo diapasão, em que não haja um sujeito incólume à sua manifestação, porque produzido

nele e, com ele, adverte o encontro com o Outro e entre o individualismo e a coletividade enquanto viabilidade para o reconhecimento mútuo (Rüsen, 2016. p.47).

Nesta perspectiva, a práxis aparece como uma universalidade da questão sobre o que é o humano e, desemboca, na reflexão pela pergunta pelo homem como um arco antropofágico. O universal é referenciado a partir de uma ideologia, portanto, parte de um lugar de princípios hegemônicos da compreensão do humano. O homem é, um conturbado, embora equilibrado, substrato da humanização em retalhos. Há neste argumento a ratificação do sujeito autocentrado, como Luiz Costa Lima discutiu em seu livro *O chão da mente* (2021) em que investigou a radicalização do autocentramento dos sujeitos no mundo contemporâneo, atentando para apontar que a atualidade do cartesianismo na maneira como os sujeitos ainda recorrem a discursos essencialistas, na tentativa de autoafirmação é, uma procura incessante por sentidos manuseáveis do que é o humano em suas permanências. Há aqui uma procura por um refúgio do que pode ser o regresso da razão exclusiva, por produzir segurança e certo conforto.

Essa preocupação em restabelecer o lugar do seguro, do determinado e do conhecido tem na noção de reconhecimento uma marca de positividade na autopercepção da maneira como os indivíduos gostariam de serem vistos e percebidos. Em *O reconhecimento e seus destinos* (1996), Tzvetan Todorov ensaiou algumas possibilidades significativas para nossa discussão. Entre elas a indissociação entre o reconhecimento e a existência dos sujeitos. Ele nos mostra que não é possível compreender a condição humana em sua temporalidade, sem experimentarmos camadas indispensáveis à nossa existência pela relação de alteridade. É nessa condição que se estabelece toda coexistência humana (Todorov, 1996, p.90).

Sobre esta questão, Rüsen afirmou que: “a humanidade é um princípio constitutivo da identidade nas sociedades modernas de construção: ser um ser humano é essencial para autoestima das pessoas em relação aos outros” (Rüsen, 2015, p.103). Todorov

chama atenção de que se debruçar sobre essa dimensão da existência humana, insinua que a dinâmica no exercício do poder sobre o outro se fundamenta em suas dimensões materiais, mas também, imateriais. Não quer dizer, que o reconhecimento nos torna reféns do outro, mas que possibilita um encontro consigo mesmo.

É uma tautologia ontológica que nos imprime no mundo público como necessário a afirmação do existir em coletivo, e no ser em coletividade, isto é, “por não mais existir[mos] publicamente tem[os] simplesmente a impressão de não mais existir[mos]” (Todorov, 1996, p.91). Estamos em constante procura pelo olhar do Outro, pela afirmação de nossa existência, pela possibilidade de atribuímos a vida um significado que é mais coletivo do outrora pensávamos. A confirmação de nossa existência exige a confirmação de nosso valor. Valor no seu sentido moral, como resposta à importância que um sujeito pode ter em sociedade, em seu grupo político, familiar, social e/ou cultural.

Há, portanto, uma crise do individualismo, perpetrada pela lógica da autossuficiência que está cada dia mais se alienando, isto porque, o sujeito autocentrado quer se pensar o soberano de seu reino particular. Essa crise se torna evidente pela compreensão do sujeito neoliberal que radicaliza o individualismo nas mais diversas relações que estabelece com o mundo, mas não com o mundo coletivo e, sim, na primazia do eu particular.

Na contramão desse sujeito e, reorientando, de alguma maneira, o universal em sua capacidade de orquestrar a humanidade, Todorov afirmou:

o que é universal e constitutivo na humanidade é que entramos, a partir do nosso nascimento, numa rede de relações intra-humana, portanto, num mundo social: o que é universal é que todos aspiramos a um sentimento de nossa existência (Todorov, 1996, p.98).

Essa afirmação não deixa de auferir o que pode ser entendido como nossa condição mesma de ser necessário ao outro. Havendo nessa possibilidade uma ânsia por “existir mais ainda que viver” (Todorov, 1996, p.100). Essa discussão não é sem propósito, mas nos leva a pensar na responsabilidade pedagógica, que ancorada em uma práxis que ao perguntar sobre o humano, teria como fundamental o sentimento de comprometimento com a vida do outro. Enquanto docentes a relação que se estabelece no ambiente escolar é uma dependência não-dita, a medida em que “o reconhecimento que lhe dou [damos aos alunos] se reflete de volta para mim [em nós]” (Todorov, 1996, p.109).

Em vista disto, é possível pensar uma aprendizagem histórica que tenha na relação de reconhecimento do Outro uma ativação do aprender e do ensinar como reconhecimento de uma consciência histórica preocupada com as emoções políticas (empatia, simpatia, compaixão)? Sem pretender dar conta de responder essa questão imediatamente, nos limites deste texto, podemos afirmar, apenas, que essa possibilidade exigiria uma dimensão ética aguçada por uma práxis como atravessamento, isto é, como condição última de recorrer aos sujeitos como atores capazes de movimentação deliberativa.

Se por um lado a práxis para Jörn Rüsen é um processo dinâmico de interação contínua entre passado, presente e futuro e, neste sentido a narrativa se apresenta como fundamental a centralidade desta práxis, no sentido de, a posteriori, atribuímos sentido aos fenômenos da vida humana, por outro ela exige uma adjetivação relativa a sua própria lisura histórica, i.e, não se limitando a ser uma atividade puramente intelectual, mas se mostrando, também, como empreendimento ético-político. Enquanto tal, exige daquele que mobiliza seus instrumentos uma responsabilidade quanto a produzir, elaborar e fabricar a memória coletiva, de modo a intervir na edificação da identidade social, bem como nas escolhas produzidas neste corpo social.

Tal afirmação parece ingênua. Devemos estar atentos, sobretudo, para que não caiamos na falácia de atribuir ao conhecimento histórico e ao seu ensino um lugar meramente

servil e reprodutivista. Não pode ser tão inútil aquilo que provoca tanta reação política, principalmente dos “donos do poder”. O ensino de história e, portanto, o professor-historiador são atores centrais no processo formativo e na maneira como a sociedade e os grupos sociais deliberam. Nas palavras de Rüsen: “a democracia assenta em dois pilares: as instituições e a mentalidade das pessoas. Se as instituições não são aceitas e reconhecidas pelo povo é fácil alterá-las para formas menores ou não democráticas” (Rüsen, 2015, 99-100).

A discussão que temos feito até aqui entrecruzando questões importantes para que fique claro que a práxis histórica, a práxis docente e a práxis política, são indissociáveis, tem como fator de argumentação a práxis como atravessamento. Ela não seria imóvel, pelo contrário, é em sua movimentação que as suas significações e sentidos ganham forma, se manifestam no mundo e promovem a transformação dos espaços que permeiam.

O desafio, no entanto, é não confundir práxis com o praticismo. Este último está relacionado a um comportamento profissional tradicional que se ancora, sobretudo, em um *ethos* prático, em que é possível formar docentes por meio de condutas, atitudes e hábitos que estejam diretamente relacionadas à uma maneira enrijecida da didática. Há, neste sentido, uma limitação no processo de compreensão e intervenção na realidade, afinal ela não é substantiva no processo de ensino e aprendizagem, pelo contrário, é preciso limitar a dinâmica contingente para que o espaço educativo esteja fundamentalmente, próprio a determinar o que pode o sujeito ser, sentir e experienciar.

Todavia, esta não é uma compreensão única quanto ao praticismo, podendo ser entendido como aquele que destaca a relevância da experiência prática como primordial ao aprendizado. Em outros termos, defende que é preciso ter uma compreensão vertical e efetiva do conhecimento por meio da ação direta e da interação controlada. A sua dimensão teórica é meramente propedêutica, enquanto sua dimensão prática solidifica o conhecimento tornando-o significativo.

Esta dupla compreensão não nos parece ser conflituosa, pelo contrário, tem um caráter complementar. Para nós, no entanto, interessa a intersecção possível do que temos discutido brevemente nesta seção. Reforçamos, à vista disso, que a práxis reivindica uma abordagem crítica e participativa, se quiser, democrática na vida pública, isto quer dizer que ela não abre mão de ser uma reflexão para transformação social e individual. Para Rüsen:

debater democracia e procurar por suas condições culturais não pode ser feito sem a pergunta de como é possível alterar formas tradicionalmente pré-determinadas da ordem política e identidade cultural na vida política presente (Rüsen, 2015, p.109).

Diferentemente do praticismo que está ancorado, ao que parece, a uma moral educativa, preocupada com o que é externo e não interno, buscando uma consciência material, controlada, delimitada e determinada; a práxis como atravessamento tem uma aproximação contumaz com a empatia histórica e, não se trata da compreensão de muitos professores que “consideram esse trabalho teórico uma chatice, um mero jogo acadêmico” (Rüsen, 2012, p.94).

Não nos deteremos com detalhes nesta proximidade, acentuamos apenas, que a educação histórica para que promova uma participação ativa, crítica e empática, quer dizer, que não se limite ao mundo das ideias, deve produzir um impacto na construção do conhecimento histórico, mas também, na reflexão sobre os efeitos do passado no presente, ou seja, há aqui a necessidade de valorização da ação reflexiva que promova a conscientização social e a transformação social via entendimento das experiências humanas pela práxis como atravessamento.

Considerações Finais

A Práxis e a prática articulam no que vimos até aqui dimensões da vida humana que não se limitam ao fazer, mas

também, ao sentir e a relação que é possível no emaranhado de junções e disjunções que atravessam os sujeitos em sociedade. Disso decorre que o processo de compreensão exigido na aprendizagem histórica não se limita a manter uma marca conteudista apenas, mas antes, ser o lugar privilegiado de tornar possível um processo dialético entre vida e experiência, esta por sua vez grifado pela consciência histórica, ou pelo menos, pelo que dela se pode identificar: “A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária” (Rüsen, 2001, p.56).

Esta afirmação decorre de uma compreensão em que a centralidade da consciência histórica seria o elemento vertebral para que a história, enquanto ciência, seja efetiva e, portanto, indispensável à vida humana, se quiser, a vida prática para usar o vocabulário de Rüsen. Em sua compreensão, a história é uma disciplina científica e uma prática cultural. Evidentemente, a história, nesse sentido, está tensionada nas suas dimensões polissêmicas. Este tensionamento seria fundamental para que os movimentos da consciência histórica sejam encarnados pela capacidade humana de dar sentido.

Em vista disso, podemos ainda dizer que procuramos sinalizar a dimensão coletiva e afetiva pela categoria de reconhecimento, não com um conceito que determina o que se pode esperar do Outro na relação que estabelecemos com ele, mas também pela possibilidade de no exercício da alteridade irrefletida estarmos abertos a encontrar outras camadas de nossa subjetividade. Ao fim e ao cabo, o que nos interessa dizer é: a práxis não se encerra na simples movência humana no mundo da vida, mas também na constatação de que sem uma consciência social, a consciência histórica se torna apenas uma compreensão imaterial da experiência humana, que implica no abandono oscilatório dos atravessamentos próprios das transformações sociais fundamentais ao processo de aprendizagem histórica.

Referências

- COLLINGWOOD, R. G. **A ideia de história**. Portugal: Editorial Presença, 1981.
- FONTES, I. F. Uma crítica ao Humanismo: revisão do pensamento antropocêntrico. **O Manguenzal — Revista de Filosofia**, v. 1, n. 1, 2017.
- GADAMER, H.-G. **O problema da consciência histórica**. Trad.: P. C. Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad.: M. C. S Raposo. São Paulo: Petrópolis, 1989.
- HERDER, J. G. Ensaio sobre a origem da linguagem. Trad.: J. M. Justo. Lisboa: Antígona, 1987.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. Surfando à beira da falésia ou como o historiador navega e escreve em tempos de rede mundial de computadores. **História Revista**, v. 26, n. 2, p. 54-73, 2021.
- LEE, P. Por que aprender História? **Educar em Revista**, n. 42, p. 19-42, out. 2011.
- LIMA, L. C. **O controle do Imaginário - Razão e Imaginação nos Tempos Modernos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1989.
- LIMA, L. C. **O chão da mente: a pergunta pela ficção**. Editora Unesp, 2021.
- MARQUARD, O. Razón como reacción-límite. La transformación de la razón por la teodicea. In: MARQUARD, O. **Felicidad en la infelicidad**. Buenos Aires: Katz, 2006.
- NEPOMUCENO, L. A. A modernidade da História nas raízes do humanismo. **OPSIS**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 151-165, 2005.
- KOSELLECK, R. **Futuro Passado**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio/Contratempo, 2006.
- KOSELLECK, R. O sentido e não sentido da história. In: KOSELLECK, R. **Uma latente filosofia do tempo**. Franca, SP: Editora Unesp, 2022.
- KOSELLECK, R. Ficção e realidade histórica. KOSELLECK, R. **Uma latente filosofia do tempo**. Franca, SP: Editora Unesp, 2022.

- PHILLIPS, M. S. **Society and sentiment**: genres of historical writing in Britain, 1740-1820. New Jersey: Princeton University Press, 2000.
- RÜSEN, J. Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria. In: RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: WA editores, 2012.
- RÜSEN, J. O que é e com que finalidade praticamos (ainda) hoje a didática da história? In: RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: WA editores, 2012.
- RÜSEN, J. No caminho para uma pragmática da cultura histórica. In: RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: WA editores, 2012.
- RÜSEN, J. Humanismo intercultural: ideia e realidade. In: RÜSEN, J. **Humanismo e didática da história**. Curitiba: WA Editores, 2015.
- RÜSEN, J. O enraizamento da ordem política nos valores dos cidadãos. In: RÜSEN, J. **Humanismo e didática da história**. Curitiba: WA Editores, 2015.
- RÜSEN, J. Historicizando a humanidade - algumas considerações teóricas na contextualização e compreensão sobre a ideia de humanidade. In: RÜSEN, J. **Humanismo e didática da história**. Curitiba: WA Editores, 2015.
- RÜSEN, J. A Função da Didática da História e a (meta) História. In: RÜSEN, J. **Contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: WA Editores, 2016.
- RÜSEN, J. Usos e abusos da História na Atualidade. In: RÜSEN, J. **Contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: WA Editores, 2016.
- RÜSEN, J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.
- SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017.
- STAROBINSKI, J. **As máscaras da civilização**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEIXAS, J. A. de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, M. S. M.; NAXARA, M. R. C. **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Editora da UNICAMP, 2001.

TODOROV, T. O reconhecimento e seus destinos. In: TODOROV, T. **A vida em comum**: ensaio de antropologia geral. São Paulo: Papirus, 1996.

WHITE, H. O passado prático. **Artcultura: Revista de História, Cultura e Arte**, v. 20, n. 37, p. 9-19, 2018.

STORY-TELLING Y TWITTER PARA ALUMNADO DE MÁSTER EN HISTORIA ANTIGUA: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE¹

Elena Duce Pastor

1. Introducción

El máster interuniversitario de Historia Antigua y Ciencias de la Antigüedad, coordinado entre la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Complutense de Madrid se implantó en el curso 2007-2008² con la colaboración estrecha de dos departamentos de historia antigua. También cuenta con la presencia de docentes de los departamentos de Filología Clásica, Arqueología e Historia del Arte. Ante la reforma educativa que implicaba la creación de másteres de especialización para el inicio del doctorado, las dos grandes universidades madrileñas elaboraron un programa conjunto. El alumnado cursara la mitad en cada universidad y se beneficiaba de recibir clase de especialistas de ambas instituciones. Desde los inicios se instituyó como un máster de especialización, y fin investigador, en las 4 ramas principales de la historia antigua (Egipto, Próximo oriente, Grecia y el Mediterráneo y Roma y pueblos prerromanos). Ha acogido alumnado de toda la península ibérica y de parte de Sudamérica, interesado en la carrera académica. De hecho, de él han salido numerosos doctorados e incluso ya, hoy en día, plantilla

¹ Agradezco a la comunidad de epigraphy.info, especialmente a los años que he sido parte del steering committee (abril 2023- abril 2025) por las reuniones científicas donde hemos discutido la importancia de la inclusión de la epigrafía digital en la docencia universitaria. Este artículo fue redactado durante una estancia en la National Hellenic Research Foundation de Atenas entre junio y agosto de 2025.

² [Memoriasycalidadmaster](#).

de los departamentos de historia antigua y arqueología de las universidades públicas. De hecho, es histórica su valoración como uno de los mejores másteres de humanidades en el periódico El Mundo, que se encarga anualmente de hacer una comparación³.

Debido a su perfil vinculado a la investigación, el máster ha de ofrecer una especialización para el alumnado, completando su etapa formativa en la historia antigua. Conocer la base teórica de la historia antigua es esencial para escoger un tema adecuado de tesis y poder desarrollarlo. Se ofrecen varios itinerarios, y esta propuesta se engloba en la especialidad “Grecia y Mediterráneo prerromano”. Somos conscientes de la importancia de esta formación, pero también del cambio en el panorama universitario en los últimos años. Los planes de estudios de los grados de Historia se han visto reducidos en su optatividad y el alumnado tiene pocas maneras de conocer mejor la historia antigua. Un descenso en el número de matrículas, procedente por la confluencia de los efectos de la baja natalidad y la oferta de otros recursos formativos como la formación profesional, no hay hecho más que reducir el alumnado que llega a la universidad. Esto se ha traducido en menos asignaturas en los grados, en menos especialización. En la asignatura que nos ocupa en este artículo, este dato es especialmente importante.

La asignatura “El mundo Egeo en la Edad de Bronce: minoicos y micénicos” es una optativa cursada tanto por los que tienen interés en los estudios helénicos, y quieren conocer más sobre los orígenes del mundo griego, como por el alumnado de oriente y Egipto, que se sienten atraídos por el Mediterráneo en el II milenio y sus conexiones comerciales en el Egeo. El conocimiento de estos datos está reflejado en la guía docente y en el temario que se imparte, para dar respuesta a esta demanda⁴. El

³<https://www.elmundo.es/especiales/mejores-masters/index.html>
(consultado por última vez el 15 de julio de 2025).

⁴[https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look\[conpub\]MostrarPubGuiaDocAs](https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look[conpub]MostrarPubGuiaDocAs)
(consultado por última vez el 13 de mayo de 2025)

II milenio es un periodo de conexiones mediterráneas, donde se unen los grandes imperios en el Próximo Oriente y Egipto con las rutas comerciales que se retraen bruscamente tras la crisis del 1200. Pensar académicamente el II milenio implica conocer un panorama amplio donde hay aún muchas incógnitas. También es un periodo en estado de revisión profunda por parte de los especialistas pues el poscolonialismo y el decolonialismo ha demostrado como la historia de Grecia se construye con patrones de pensamiento europeo centristas e imperialistas, invisibilizando otras realidades consideradas no griegas y, por lo tanto, no europeas. Tratar estos temas requiere una reflexión profunda, lecturas atentas y mucha deconstrucción de la disciplina.

Ante esta complejidad inicial, la realidad es que el alumnado suele llegar a esta asignatura sin tener muy claro los contenidos mínimos, dato que por otro lado encierra su lógica. En muchas ocasiones han cursado únicamente una asignatura general de Historia de la Grecia antigua (Duce, 2023) donde han podido dedicar un par de horas a toda la edad del Bronce. Solamente en los escasos alumnos que hayan podido realizar un programa de intercambio Erasmus en países como Reino Unido o Italia, donde se sigue manteniendo una optatividad mayor, habrán podido tener acceso a docentes que impartan este temario de manera profunda. Para el resto, en una asignatura general de Historia de Grecia que ha de cubrir desde el II milenio hasta finales del periodo helenístico, el docente no puede permitirse dedicar más que un par de sesiones al temario que nos ocupa. Por lo tanto, la mayoría del alumnado ha recibido un ligero barniz de conocimiento cuando entra en nuestra aula.

Por otro lado, los especialistas en la antigüedad hemos contribuido a crear otro problema: el de la compartimentación del mundo antiguo. Nuestros planes docentes separan tajantemente el Próximo Oriente de Grecia y Roma, estableciendo pocas sinergias en la docente. El motivo es más bien académico: se trata de especialidades tradicionalmente separadas y las asignaturas se han creado para los docentes. No obstante, en la antigüedad no había fronteras invisibles y es complicado hacer entender al alumnado

que las convecciones nos aportan comodidad, pero no reflejan la veracidad de los hechos pasados. Especialmente el II milenio, donde no está claro qué es griego y que es oriental, tenemos un problema de semántica en denominar lo helénico y los orígenes del mundo griego. Además, el Mediterráneo es un espacio de contacto que vehicula los orígenes culturales de las civilizaciones que se desarrollan. Ha sido el prejuicio de los investigadores lo que ha provocado separaciones culturales. En el caso de “El mundo Egeo en la edad de Bronce: minoicos y micénicos” partimos de que el Egeo es el espacio central de la asignatura, independientemente de las culturas, griegas o no griegas, que la habitasen. De este modo podemos dar una visión más acercada a la investigación actual y adoptar una posición crítica.

2. Punto de partida de la propuesta

Para poder satisfacer la necesidad de conocimientos básicos que el alumnado ha de adquirir, es necesario que la asignatura esté construida en torno a dos pilares: un conocimiento general del temario que ayude a construir un armazón teórico y por otro que el aprendizaje sea efectivo y rápido, para cubrir en cuatro meses todos los objetivos. No queremos incluir únicamente clases magistrales, pues estaríamos dejando de lado la formación en investigación, esencial en el máster. Además, los manuales de consulta, todos en inglés (Shelmerdine, 2009; Cline, 2010) se hayan un tanto desfasados, salvo en la parte final de la asignatura (Cline, 2024). Este desfase se ha solventado parcialmente con monografías, que, si bien no tienen el espíritu de un manual para el alumnado, se han convertido en un recurso esencial en la asignatura (González, 2019; Piquero, 2020). Debido a las constantes innovaciones en el campo fruto de los descubrimientos arqueológicos, hay una importante labor de actualización a través de artículos y nuevas publicaciones que han de ser incluidos en el temario en un lenguaje accesible para el alumnado. En ese sentido, la propuesta que traemos trata de ofrecer esa información no solo al que cursa la asignatura, sino crear un ambiente colaborativo de trabajo a través de las redes

sociales para llegar a la sociedad. Implicar al alumnado en estar al tanto de las novedades en un campo de trabajo es un objetivo deseable que en muy pocas ocasiones somos capaces de cumplir. Debido a la ausencia de manual actualizado, esta asignatura lo toma como una prioridad.

La universidad no debería ser solo un espacio de educación formal, sino que debería responder a las necesidades de la sociedad, como la empleabilidad (Santos et al., 2018) o la generación de conocimiento para toda la sociedad. De hecho, las disciplinas humanísticas encierran a su vez nuevas posibilidades de empleo. Por ello, esta asignatura se construye en torno a diversas competencias que un historiador ha de conseguir, tanto el que se dedica a la docencia universitaria como al que va a trabajar de cara al público en actividades de difusión y patrimonio basado en el uso de redes sociales. Se tratan de salidas laborales recogidas en el perfil de salida del título, por lo que deberíamos prestar atención a las mismas en las clases.

Finalmente, no queríamos dejar de lado el apoyo institucional a la innovación docente. Esta propuesta cuenta con el respaldo de dos proyectos de innovación docente de la UAM en los cursos 2023-2024 y 2024-2025⁵. El objetivo de estos proyectos residía en acercar la metodología del story-telling a la enseñanza de la historia, arqueología y filología clásica en el estudiantado de grado y de máster en un ambiente de trabajo colaborativo. Contar historias, basadas en la realidad histórica y haciendo uso de las fuentes, ha atenido un excelente resultado en estos cursos. Nuestro foco han sido los invisibles de la historia, mujeres, niños, población vulnerable o dependiente, a través de diversos objetos y documentos históricos. Para llevarlos a cabo se han incluido a docentes de la Universidad Autónoma de Madrid,

⁵ “Contar la historia de lo invisible. Story-telling y perspectiva de Género para la antigüedad” FYL_020.23_INN de la Universidad Autónoma de Madrid, y del proyecto “Contar la historia de lo invisible. Storytelling y perspectiva de Género para la antigüedad” FYL_020.23_INN (financiación 630 euros) IP Elena Duce y Araceli Striano.

Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Alcalá que han llevado a cabo acciones de todo tipo para transformar la docencia en torno al story-telling⁶.

En nuestra asignatura, y al amparo de dichos proyectos, combinamos el proyecto con el deseo de uso de redes sociales para centrarnos también en las competencias digitales y en el deseo de generar conocimiento para toda la sociedad

3. Objetivos

El objetivo de esta propuesta es transformar la experiencia del alumno desde el role-play enfocado en la labor del historiador. En lugar de adoptar un papel pasivo o activo en función de las directrices del docente, el alumnado experimenta lo que supone el ciclo del investigador. Hemos escogido la metodología del role-play para la presentación de la acción docente porque buscamos literalmente que el alumnado se comporte como un investigador actual. Que sea capaz de buscar recursos, manejar bibliografía y producir acorde a los códigos éticos y de calidad que se nos exigen al profesorado universitario.

La idea parte de la importancia de formar en competencias, y no tanto en contenidos, para ofrecer una educación integral. Fruto de las reformas educativas universitarias del espacio de educación superior la universidad tiene como objetivo un aprendizaje autónomo de manera progresiva (Rúe 2009). No sabemos las novedades que nos depara el futuro, en ese sentido los recientes avances de Inteligencia Artificial no hacen sino augurar cambios que la universidad no puede incluir en este momento. Es por lo tanto esencial que el alumnado sea educado en la tolerancia al cambio rápido, a la aceleración digital y a la adaptación a circunstancias cambiantes.

En nuestro caso, pretendemos que el alumnado que cursa la asignatura adquiera las destrezas necesarias para una buena investigación académica, bien documentada y que respete la

⁶ El artículo de Cristina de la Escosura en este mismo volumen forma parte de dichos proyectos.

probidad científica. No sabemos cómo se gestionarán las bases de dato en el futuro y cómo serán las bibliotecas digitales, pero sin duda la ética y el respeto al trabajo propio y ajeno es y será una necesidad. También buscamos la formación en competencias digitales (TIC) que se adaptan a los tiempos actuales y abren una puerta al autoaprendizaje. Si bien esta adaptación digital, a pesar del interés que despierta, no ha sido adquirida por todo el profesorado universitario, es una necesidad actual. Además, el alumnado nos lleva ventaja (Sevillano, 1998) De hecho, podemos afirmar que el profesorado usa de manera sistemática plataformas educativas como Moodle, pero no que lo integre de manera estructural en sus clases. En cambio, el alumnado ya ha crecido en un mundo con internet, y usa esos recursos a diario, al menos para la comunicación de mensajería instantánea y redes sociales. Es cierto que su uso es principalmente lúdico, pues su dispositivo móvil es un elemento de comunicación y consumo de ocio. No obstante, no deja de ser menos cierto que sus habilidades en generar contenido digital o gestión de los recursos audiovisuales son un punto de partida ventajoso para una docencia más inclusiva. Aprovechar las habilidades debería ser una prioridad para los docentes. No sólo para aumentar la motivación sino para mejorar los resultados.

Finalmente, es esencial en este proyecto la puesta en valor de la transferencia a la sociedad. Hay estudios que demuestran la poca visibilidad de los artículos científicos fuera del ámbito académico (Aguilera; Pérez, 2017) y la poca repercusión que tienen los académicos en la sociedad. Nuestro alumnado es plenamente consciente de que la academia es un círculo reducido cuya producción revierte poco en la sociedad, incluso la superproducción de artículos a la que se somete al investigador implica como consecuencia indeseable menos tiempo de lectura y de contraste de fuentes. El alumnado pone esfuerzo e interés en un trabajo que solo lo lee el docente, como mucho lo presenta a sus compañeros. Pretendemos que durante un curso académico nuestro alumnado haga una docena de trabajos de alta calidad que nunca será mostrados ni publicados más allá de los muros de las

aulas. Esta actitud no es la deseable ni para el que aprende ni para el que enseña. Por eso la transferencia, entendida como el acto de compartir conocimiento desde la universidad, es una labor no solo del docente, sino también del alumnado.

También debemos entender la transferencia desde la importancia de generar recursos adaptados al público no especialista a través de charlas, materiales didácticos o publicaciones en redes. Además de incluirse como una labor más del investigador para proveer a la sociedad de lo que solo él puede hacer como especialista, el alumnado puede compartir sus progresos. De hecho, este tema ha despertado interés en las últimas décadas, primero en el mundo anglosajón y después en toda la academia (Dean, 2018). Si todos nos implicamos en la difusión de la ciencia en abierto y adaptada a todos los públicos combatiremos los pseudo historiadores y los bulos sin fundamento. También haremos a nuestro alumnado partícipe de esta lucha.

Finalmente, nuestra propuesta encierra una cuestión práctica. La realidad es que no todo el alumnado acabará siendo profesor de universidad, sino que algunos de ellos encontrarán profesiones alternativas, posiblemente relacionadas con el mundo de las humanidades digitales y de la difusión. Podemos usar la plataforma del máster para dotarles de recursos adicionales en profesiones poco comunes hasta ahora, pero que tienen eco en la sociedad. Además, es una formación que recibirán todos, los que sean docentes universitarios y los que acaben en otros ámbitos, pero habrán generado un ambiente de trabajo colaborativo y de intercambio entre ellos⁷. Finalizar un máster y pensar que sólo tiene una salida es reduccionista. Por mucho que sea un máster

⁷ Apelamos a las nuevas normas de acreditación publicadas en la ANECA o a la próxima salida de los sexenios de transferencia que permiten incluir acciones destinadas al público general como parte de los méritos para conseguir una evaluación positiva <https://www.aneca.es/titularidad>; <https://www.aneca.es/catedra> (consultado por última vez el 4 de septiembre de 2025).

vinculado a la investigación, no debería haber obstáculos para incorporar competencias del mundo profesional.

4. Recursos a disposición y motivación

Uno de los problemas de la innovación docente es el presupuesto. En la Universidad Pública española, y especialmente en la Comunidad de Madrid, estamos ante una situación dramática. El recorte sistemático en las últimas décadas nos ha llevado a la falta de presupuesto para cualquier actividad con el alumnado. Además, cuando se consigue financiación es por un curso escolar, por lo que los proyectos a largo plazo se vuelven complicados.

Este proyecto se ha completado con un coste cero para la UAM, pues usamos redes sociales gratuitas en cuentas simples. Tampoco tiene costes en su mantenimiento, aunque sí está sujeto a los cambios en la política en las redes sociales.

Además, el contenido que generamos queda disponible en tanto que la red social siga activa, garantizando un tiempo largo de consulta posterior. Es una de nuestras prioridades, pues el alumnado pierde la sensación de trabajar en vano o que su resultado solo lo disfrutaran unas cuantas personas. Cuando hablamos de “bajar de la torre de marfil”, no solo implica que el investigador esté en contacto con el mundo real, sino también que el alumnado deje de lado la idea de que un trabajo académico se hace para obtener una calificación. Cuando pensamos en que el resultado final siempre es una nota en un boletín, el esfuerzo se concentra en ese aspecto. La motivación del estudiantado está relacionada con la emocionalidad que le produce la asignatura (Pérez, 2013), y la orientación hacia la tarea propuesta, que influye en la motivación, debe ser extrínseca e intrínseca. La motivación intrínseca implica asumir una tarea por el placer que ella misma conlleva, mientras que la extrínseca está basada en condicionantes externos, como la nota. El equilibrio entre el peso que se da a una actividad en la evaluación final y las horas que conlleva para el alumnado es uno de los fallos más graves en las actividades que proponemos. También es un error caer en actividades alejadas de

las competencias de la asignatura o que el alumnado no comprenda la conexión entre la actividad propuesta y su futuro profesional.

Estas reflexiones fueron esenciales en el diseño de este proyecto de innovación docente, ya que implicaba salir de la zona de confort (Forés et al., 2013) para el alumnado. No obstante, merecía la pena pues buscábamos que le diera un significado a su trayectoria académica. Por ello, aunque nuestro objetivo fuese la comprensión profunda de la labor del investigador, decidimos que la inclusión de las herramientas digitales y el uso de redes sociales debían ser la base motivacional.

El trabajo implicaba conocimientos sobre herramientas digitales que el docente tenía, pero no el alumnado, pero que considerábamos que formaban parte esencial de la investigación. Además, suponía introducir un uso académico de las redes sociales, que el alumnado solo había utilizado como recurso lúdico. Las bases de datos digitales de la historia antigua son instrumentos de trabajo de gran utilidad que llevan más de treinta años de trayectoria. No obstante, solamente quien se dedica de manera profesional a esa disciplina los conoce y utiliza. Aprender a manejarlo puede ser percibido por el alumnado como “una tarea más para aprobar la asignatura” sino como “una tarea que necesitaré en mi futuro laboral” y un “conocimiento que puedo revertir en las personas que no las conocen a través de las redes sociales”.

En segundo lugar, nos hemos referido a las redes sociales como instrumento de trabajo. La consecución del proyecto implicaba nociones sobre alfabetización digital y uso responsable de las redes sociales por parte de dos grupos poblacionales: docente y alumnado. Las redes sociales son espacios de ocio público al que no solemos incluir a profesores o jefes de trabajo. Implicaba también un giro en la mentalidad del uso de las redes sociales para hacerlos un espacio de trabajo compartido. Hasta ahora hemos hablado de cambios en la actitud y mentalidad, de carácter motivacional. No obstante, también había otros de carácter técnico y de gestión de datos personales.

Por un lado, debemos tener en consideración la brecha digital en la educación superior (Duart, 2010) y que implica que no todos nuestros alumnos tienen acceso a terminales digitales. A pesar de disponer de un servicio de préstamo de tablets, ordenadores portátiles y una sala de ordenadores, sin duda debemos atender con más cuidado a aquellos alumnos que no tengan un Smartphone de uso habitual, pues lógicamente estarán menos familiarizados con las redes sociales. También debemos tener en cuentas las diferencias de Género y estatus económico y que afectan no solo al momento de nuestro proyecto, sino a toda la digitalización de los individuos (Olarte, 2017).

Consideramos a nuestro alumnado nativo digital, pues ha nacido en el mundo de internet mientras que el profesorado sigue siendo un migrante digital o un alfabetizado en lo digital (Piscitelli, 2009). A priori, nuestro alumnado está en situación de ventaja con respecto al profesorado, por una cuestión de edad. Contamos con la excepción de la pequeña proporción del alumnado de la tercera edad (menos del 1% en nuestro máster) que acude al mismo buscando complementar su formación pasada la edad de jubilación y que obviamente no está igualmente familiarizado con las nuevas tecnologías desde su nacimiento. No obstante, dar por sentado esa ventaja es un tanto simplista. Las dificultades digitales son mucho más complejas e implican a todo el alumnado y el profesorado. No es lo mismo conocer una red social que saber usarla adecuadamente, seguir sus códigos de conducta y de interacción y conseguir llegar a los seguidores. Un usuario básico no está obligado a interactuar, puede ser un mero receptor. Además, publicar nuestro hilo requiere una serie de habilidades y conocimientos, como el control de las bases de datos online sobre la historia antigua, que el alumnado desconoce de entrada. Ser preciso, ameno y redactar adecuadamente es una habilidad que se enseña a lo largo de todas las etapas escolares y no todo el mundo consigue. Además, el formato exigido era de story-telling, por lo que se requerían habilidades de narración y de creación de contenido desde un punto de vista literario. En definitiva, éramos consciente de estar demandando mucho de nuestro alumnado,

pero también de la necesidad de motivar y hacerlo por los canales adecuados.

Por eso las redes sociales son un recurso esencial en este proyecto: los hilos de cursos anteriores sirven como modelo y la retroalimentación procede de un ámbito extraacadémico que anima al estudiantado a adaptar su propuesta al gran público. El alumnado que ha generado contenido en redes, sea del tema que sea, contará con una ventaja inicial. También es una posibilidad para el docente, pues puede convertirlo en mentor del resto en un ambiente informal. La motivación era esencial para que el alumnado aceptara y creciera académicamente en este proyecto, partiendo de diversos niveles.

5. ¿Por qué Twitter?

Una vez delimitados los objetivos, problemas y propuestas de acción, decidimos escoger solamente una red social como espacio para el proyecto, basado en diferentes aspectos. En primer lugar, para unificar los criterios de evaluación, ser lo más objetivos posible en la rúbrica y poder formar adecuadamente al alumnado antes de su trabajo. Valoramos diferentes redes sociales, siempre gratuitas y caímos en la cuenta de que ofrecían diferentes ventajas e inconvenientes. Tuvimos en cuenta factores como la accesibilidad, la facilidad de interactuar con otros usuarios, la moda del momento y la dinámica presente.

Facebook fue descartada por la necesidad de enviar una solicitud de amistad para interactuar. Esto implicaba que cualquier usuario que no formase parte del mundo académico o que no conociese nuestra página, jamás tendría acceso a nuestro contenido. Si bien los grupos de *Facebook* tuvieron cierto éxito en el pasado, se ha vuelto una red social anquilosada con usuarios de cada vez mayor edad. De hecho, lo habitual es que nuestro alumnado ya no tenga cuenta en la misma, y que la conozca por sus padres. *Facebook* no tenía sentido pues ni era operativo ni era un ambiente conocido por nuestro alumnado.

Instagram es una red social de éxito, y nuestro alumnado parecía familiarizado con la misma. Sin embargo, tenía una

desventaja clara: la imagen y no el texto, es el recurso esencial. En torno a una imagen se construyen las ideas y pensamientos que se comparten y la secuencia de imágenes con texto no suele seguir un hilo narrativo. En segundo lugar, una de las maneras más habituales de postear en dicha red es a través de las *stories* que duran 24 horas. Los usuarios reaccionan con emoticonos o comentan, pero la información desaparece pasado un tiempo y no es habitual el intercambio de ideas. Este dato afectaba profundamente a nuestra idea de interactuar con los usuarios en debates académicos y que los post quedaran fijados como una base de datos digital para el gran público.

La red social *Tik Tok* parecía la más dinámica, ya que los vídeos de usuarios de todo el mundo son los protagonistas. Hechos generalmente con un dispositivo móvil *Tik Tok* es capaz de enganchar en secuencias de vídeos de un mismo tipo. No obstante, hay poca interacción detallada, el feedback es escaso y nuestro tema no se ajustaba del todo al formato vídeo. Finalmente, elaborar y editar un vídeo de calidad, incluso con un dispositivo móvil, implicaba exponer el rostro de nuestro alumnado y darle recursos, como focos o editores, de los que no disponíamos.

Por ello nos decidimos por *Twitter*, si bien es cierto que no todo el alumnado contaba con una cuenta. Es una red social en abierto, no hacen falta peticiones de amistad, está basada en el texto, no en la imagen, y su objetivo es el debate. Es relativamente sencillo crearse una cuenta sin dar demasiada información personal, ni pone problemas ante nombres extravagantes (por ejemplo, *Facebook* lo prohíbe). El alumno puede enmascararse tras un perfil y el docente solo sabe que es él hasta que envíe el link.

Aparte de las ventajas de practicidad para el proyecto, aprovechamos el ambiente que *Twitter* ya nos brindaba y que se había gestado ajeno al proyecto. Desde la pandemia por COVID-2019 *Twitter* tiene uso como red pasiva: con ello queremos decir que hay un número de usuarios que no tienen cuenta pero que la usan como medio de información (González e Insa, 2021, p. 645)⁸.

⁸ [dataredportal](https://dataredportal.com/).

Twitter tiene cierta fama de ser lugar de difusión de noticias y de divulgación en general, en muchos aspectos. Por lo tanto, podíamos llegar a los interesados en la historia que usasen la red social como si de un periódico digital se tratara.

Ha habido experiencias previas docentes en otras áreas de conocimiento como ha sido el derecho procesal (Serrano 2021) o la enseñanza de idiomas (Flores, 2023), usando este tipo de recursos ya señalados. En el primer caso se analizaban casos populares y de actualidad en hilos creados por estudiantes y en el segundo se hacían post sobre errores frecuentes. En nuestro caso contábamos con que *Twitter* es una red con multitud de perfiles de prestigio en cuanto a la difusión de la historia, arqueología o historia del arte se refiere. De hecho, se llama familiarmente “*Twitter* historia”. Destacamos @ArqueoInquieta, @PGonz8 o @elbarroquista como referentes culturales de la difusión de la cultura. Sus estilos diferentes para narrar y sobre todo interactuar con los usuarios podían servir de modelo para el alumnado. Algunos de estos perfiles son académicos, otros de divulgadores que han publicado libros. Son personas conocidas, referentes culturales que a diario enriquecen con sus hilos la red social y que han publicado libros de divulgación⁹. También se encargan de replicar e interactuar con usuarios que no conocen, por lo que son un modelo perfecto para este proyecto. Por último, ninguno se dedica a un tema parecido a la edad del Bronce (tampoco un perfil divulgador internacional), por lo que llenábamos un hueco que

⁹ Detrás de @ArqueoInquieta está Margarita Sánchez Romero que ha publicado “Prehistorias de Mujeres” (2022) y “Lo que nos cuenta el cuerpo” (2025); detrás de @PGonz8 está Patricia González Gutiérrez que ha publicado “Soror” (2021), “Cunnus, sexo y poder en Roma” (2023), “Sirenas, Amazonas y Adúlteras” (2024) y “Existieron las Romanas” (2024); detrás de @elbarroquista está Miguel Ángel Cajigal que ha publicado “Otra historia del arte: No pasa nada si no te gustan las Meninas” (2021) y “Otra historia de la arquitectura: por qué tu casa es mejor que Versalles” (2023). En estos libros de divulgación, se hace uso del story-telling como método para alcanzar la historia o el arte al gran público, a través de la generación de anécdotas que construyen imágenes que se extrapolan para explicar conceptos complejos. Son, por lo tanto, material para recomendar al alumnado como fuente de inspiración.

estaba libre. Finalmente, *Twitter* era un ambiente de intercambio colaborativo, donde se cita a usuarios para resolver dudas o generar debate.

También escogimos *Twitter* por una cuestión académica relacionada con las competencias que queríamos desarrollar en nuestro alumnado. Precisamente la reducción en el número de caracteres por *tweet* que implicaba concisión. Lo que fue señalada como una desventaja a nivel educativo (Malik et al., 2019), era para nosotros una gran ventaja. Implicaba la adaptación del discurso a un formato, el hilo y a un lenguaje conciso, donde cada carácter contaba. El alumnado tenía de aprender a escribir para un público general y a usar las claves de esta red social, que implicaban citar a otros usuarios (principalmente cuentas de museos o de proyectos para recibir difusión) o usar el lenguaje de los hashtags para gestionar los metadatos, fomentando que el algoritmo identifique el hilo en relación con otros y así apareciera como sugerencia (Pano, 2020). Queríamos evitar discursos demasiado largos, farragosos o difíciles de leer como muchos trabajos de clase que nos hemos encontrado en nuestra carrera, donde claramente el alumno no ha discriminado la información y ha volcado todo en un trabajo escrito. Reducir el trabajo académico a algo muy breve es otra tarea que han de abordar. Finalmente, era la red que mejor se adaptaba al story-telling: narrar lo esencial de un tema usando frases cortas, que construyen una historia breve acompañada de imágenes y breves evocaciones era lo que buscábamos en este proyecto.

Finalmente, pero no por ello menos importante, *Twitter* es una red muy agresiva, se caracteriza por sus polémicos debates y el intercambio de opiniones alejado de la educación académica. *Twitter* representaba en cierto sentido al mundo real que se habían de enfrentar. Por lo tanto, la posibilidad de que hubiera réplicas agresivas o descontento frente a algún hilo nos hizo decidírnos definitivamente. Era, precisamente, otro aprendizaje más.

6. Desarrollo del proyecto docente

En la guía docente de la asignatura, documento indispensable para el alumnado, se le presentaban las bases de la mecánica del trabajo durante los cuatro meses que compartimos con ellos. Por un lado, se le explicaba cómo tenía que tomar el rol de un investigador y realizar su primera experiencia completa en un ciclo que implicaba probidad académica. Para ello debemos detenernos en la reflexión que hay detrás sobre nuestro trabajo en la universidad.

El investigador universitario divide su trabajo en cuatro fases principales: recopilación de datos y documentación, discusión en foro de iguales, publicación científica y transferencia. Cada vez que nos enfrentamos a una idea nueva debemos conocer las novedades en el campo, hacer lecturas atentas, presentar nuestras ideas en congresos y generar publicaciones al respecto que son evaluadas. Nuestra capacidad de influencia se traduce en citas y encargos de todo tipo, además de las pertinentes evaluaciones. Recientemente ha crecido el interés por revertir ese conocimiento a la sociedad. Si bien de manera inconsciente, a veces casi mecánica, tenemos interiorizado un método del investigador que nuestro alumnado desconoce. Los pocos que inicien un doctorado tendrán que descubrirlo sin un manual de uso que lo recoja. Precisamente nuestro proyecto trata de suplir esa laguna y hacerles entender el proceso.

Como nuestro alumnado se muestra interesado por la investigación, asumir el rol de uno les resulta atractivo. Además, se trata de la primera experiencia piloto en un mundo que les atrae, pero les es desconocido. Les planteábamos que en cada una de las fases se les plantearían dudas y problemas como en la vida real. Por lo tanto, era una experiencia controlada en la que en cualquier momento contarían con la ayuda del docente, aspecto que no sucederá en la vida real. Se trata por lo tanto de una experiencia piloto, con los apoyos adecuados para ser un investigador por vez primera. Para ello, hacía falta adaptar estas cuatro tareas que llevamos a cabo los investigadores.

Para la recopilación de datos y documentación, cada alumno tenía una serie de lecturas obligatorias que debía preparar

en casa. Estos materiales se ponían en valor en tres debates a lo largo del curso sobre cuestiones clave en el Bronce Egeo. Los temas escogidos fueron el origen del estado, el sistema redistributivo y el colapso micénico. Todos ellos son temas clásicos que se han debatido durante décadas y donde las tendencias historiográficas se podían detectar. Un mismo tema analizado por historiadores marxistas, post-estructuralistas o decoloniales implicaba hablar y debatir sobre las discusiones académicas, la formación de una disciplina y los problemas de los sesgos del investigador. Además, eran temas que se prestaban a tomar una postura o la contraria, donde no hay soluciones claras.

Cada uno de los debates, que son la fase dos del trabajo del investigador, implicaba la adopción de diferentes posturas: juegos de rol-play como escoger al azar una posición científica o hacer de par ciego en una publicación. Con ello se pretendía la variedad de tareas para fomentar que las inteligencias múltiples tuvieran cabida en el aula con la adaptación a distintos estilos de aprendizaje (Rodríguez, 2014). Para mitigar el miedo a trabajar con documentos científicos reales y recibir una calificación por ello, introducimos un primer debate de prueba. El tema escogido fueron los nuevos sistemas de datación con carbono 14 frente a los métodos tradicionales, que tenía sentido con el primer bloque del temario. La naturaleza compleja de los artículos, del ámbito de la geología, las ciencias experimentales y la química, salían de la zona de confort del alumnado. Más que un debate, se organizó en torno a una puesta en común de datos, afirmando en el alumnado la idea de ser capaz de valorar y gestionar artículos científicos. Por ello, cuando se enfrentaban a los tres debates con calificación, su seguridad era mayor y alcanzaron notas altas en sus calificaciones.

Para la fase tres, producción científica, cada alumno debía escoger una tablilla de lineal B (se ofrecía una lista, pero podían salirse de la misma si lo deseaban) y trabajarla desde un punto de vista concreto. Los temas escogidos fueron entre otros, el color en la antigüedad, los sacrificios humanos, el comercio de aceite, el concepto de objeto lujoso, la notación matemática de los minoicos, etc. El tema es libre para fomentar un tema de interés,

que podían relacionar con otras asignaturas. Con la tablilla y su investigación debían escribir un artículo científico breve (8 páginas) con un lenguaje académico. En este punto debimos tener en cuenta que la mayor parte de ellos no saben griego antiguo, por lo que había que ofrecerles traducciones revisadas por el tutor y ayudarles si era necesario en las primeras interpretaciones. Sin embargo, al ser alumnado de máster, con el apoyo adecuado eran capaces de comenzar la búsqueda bibliográfica y de organizar un trabajo coherente.

La fase cuatro, transferencia, se basaba en los resultados de su trabajo con la tablilla. Tomando la información recopilada tenían que elaborar un hilo de *Twitter* sobre el mismo tema, pero adaptando su lenguaje a la red social. Para ello debían respetar la probidad académica a través de una breve bibliografía final y citando adecuadamente la procedencia de la tablilla. Para ello, contaron con las bases de datos digitales del Bronce en la Antigüedad que son principalmente dos. NESTOR DATABASE¹⁰, para bibliografía y DAMOS DATABASE¹¹ para las tablillas de lineal B en versión digital. En ese sentido contaban con recursos de calidad ya desarrollados que permiten su alfabetización en las humanidades digitales y el uso de recursos en abierto de gran calidad. Estos recursos gratuitos pueden servirles en su futuro profesional y académico, por lo que nos interesaba que bucearan en los mismos, profundizando en el manejo de una base de datos.

Además de la parte científica, debían respetar las normas de la ley social, como el uso de un lenguaje adecuado, limitación de espacio en cada publicación del hilo y uso de *hashtag* y acompañamiento visual. Finalmente tenían que replicar a los posibles comentarios durante una semana, resolver dudas y aceptar las críticas y sugerencias. En esta parte era esencial el trabajo colaborativo entre los compañeros, para generar un debate inicial a través de interacciones.

¹⁰ [DatabaseNestor](#)

¹¹ [DatabaseDamos](#)

Somos conscientes de la importancia de respetar los derechos de privacidad y de uso del nombre y datos del alumnado. También tenemos en cuenta que desde el sistema educativo público le estamos “regalando datos” a las grandes multinacionales, que hacen uso de todo lo que les facilitamos (Bayo, 2021). Por ello, no queríamos forzarles, si no era su deseo, a crearse una cuenta y les permitimos mantenerse en el más absoluto anonimato. Parar ello, generamos una cuenta común “Historia antigua desde la Universidad” (@VisiAntigua)¹² y facilitamos la clave. No obstante, también animamos al alumnado a usar su propia cuenta o a crearse una, pues no dejaba de ser su trabajo y era justo que se llevaran el mérito de la visibilidad. La realidad es que el 95% del alumnado participante ha usado su cuenta personal. Algunos de ellos, que ya habían realizado hilos de divulgación, se mostraron entusiasmados. Creemos que la posibilidad de no usar su cuenta personal fue precisamente un aliciente para que la utilizaran. El discutir con ellos la importancia de su privacidad, las ventajas y desventajas de usar un perfil personal, les hicieron dar cuenta de los potenciales beneficios que tenía para su futuro laboral y de que era un tema que preocupaba al docente. Sentir respeto por su privacidad, al igual que querer valorar su trabajo, nos ha servido para debates que saltaban el temario y que han formado parte de una formación integral sobre probidad investigadora.

7. Resultados

Tanto en el curso 2022-2023 como en el curso 2023-2024 y 2024-2025 los resultados han sido muy satisfactorios. La nota media de la asignatura ha sido de notable alto y el alumnado ha realizado unas encuestas de calidad puntuando con sobresaliente tanto la asignatura como la labor docente. Además, en el segundo curso se triplicó el número de matriculados en la asignatura y en el tercer curso contamos con casi la mitad del alumnado matriculado. El boca a boca, en palabras del alumnado, ha sido un

¹² [Cuentaoficialproyecto](#)

incentivo para matricularse en la asignatura. El hecho de que se muestren satisfechos no repercute solo en las valoraciones del docente, sino en la visión general del título. Formar en recursos que el propio alumnado considere útil, que les haga salir de su zona de confort y les haga animar a sus compañeros a pasar por el mismo proceso, es el mayor logro que hemos conseguido.

Para solventar las dificultades, hemos ido perfeccionando recursos para apoyar al alumnado en una asignatura que sin duda les estaba demandando competencias que no habían desarrollado.

El primer año, detectamos una deficiencia importante en el conocimiento de humanidades digitales del alumnado, concretamente en el uso básico de bases de datos de epigrafía digital. Esta deficiencia ponía en riesgo la capacidad del alumnado de hacer su trabajo de investigación. Por ello, en el segundo y tercer año, introducimos una mejora. Dos profesoras de las universidades implicadas (Cristina de la Escosura, investigadora Ramón y Cajal especialista en epigrafía digital y la autora de este artículo Elena Duce) un seminario especializado con prácticas para el alumnado. Bajo el título “¿No sabes usar las bases de datos de epigrafía digital griega y latina y crees que te pueden ser útiles para tu TFM? Te enseñamos a utilizarlas”. Lo enfocamos a todo el alumnado del máster, pues nos parecía que era un conocimiento que englobaba todas las asignaturas. Para ello, le dedicamos toda una mañana y lo ofertamos como seminario específico. Pese a no ser obligatorio acudieron todos los alumnos de la asignatura e incluso alumnos de otras especialidades, doctorandos o alumnado de grado, evidenciando la buena respuesta cuando se ofrece aprendizaje adaptado a sus necesidades. Gracias al seminario específico conseguimos generar la confianza necesaria para un uso adecuado de las bases de datos y mejorar la capacidad de citación, no solo en las redes sociales, sino en sus trabajos de clase.

La segunda dificultad que encontramos tenía que ver con la meticulosidad en la elaboración de un hilo para la transferencia del conocimiento. Había dos tipos de problemas: hilos demasiado académicos, donde se transfería un artículo académico a un hilo y otros que caían en la banalidad. En ambos casos, faltaban

herramientas básicas de comunicación. Para solventarlo, incluimos un seminario docente sobre uso consciente de redes sociales y colaboración en transferencia, para reforzar ese aspecto. Les formamos en el uso de los hashtags, para que conocieran las bases del algoritmo y por qué eran importantes, la importancia de la conexión entre la imagen y el texto o incluso datos sobre el nivel de lectura de un español medio para hacerles comprender la importancia de cada palabra que incluían en su hilo. Con todas estas mejoras, a lo largo de tres cursos escolares, hemos recogido una amplia variedad de propuestas.

En líneas generales, el alumnado es capaz de adaptar su estilo al hilo que produce. Las personalidades, académicas o no, son variadas y es una riqueza que nos gustaría destacar. Nuestro alumnado tiene gustos y aficiones fuera del tiempo que pasa en el aula y ha sido capaz de plasmarlo en sus hilos. La libertad en la elección del tema les ha permitido explorar el mundo antiguo y su ejercicio de transferencia lo refleja. Adaptar el tono de un trabajo sobre una tablilla de lineal B era un reto que han conseguido satisfactoriamente. Destacamos el uso de personajes de la cultura popular como llamada de atención (desde personajes de Disney de Hércules a memes de Belén Esteban¹³), el uso de diagramas y esquemas visuales combinando imagen y texto creados por el alumno¹⁴, o el deseo de traducir su hilo a varios idiomas para alcanzar más difusión¹⁵. En todos estos casos podemos comprobar cómo son capaces de identificar la importancia de apelar a los estereotipos del mundo antiguo como punto de partida para hacer un análisis más profundo, a la importancia del humor como recurso, pero no como un fin en sí mismo en un hilo de *Twitter* académico. Finalmente, desde la difusión de asistentes de chat gratuitos que funcionaban con IA, especialmente desde que permiten generar imágenes, el apoyo visual de los hilos ha mejorado. El alumnado ha incorporado un recurso nuevo, que ya

¹³ [EjemplohiloBelenEsteban](#)

¹⁴ [Ejemplohilodiagramas](#)

¹⁵ [Ejemplohiloinglés](#), [Ejemplohilocastellano](#)

forma parte de su día a día, para enriquecer el apoyo visual de su trabajo. Es interesante que lo han hecho sin sugerencia expresa del docente, por lo que podemos constatar una evolución en su aprendizaje autónomo.

No obstante, no todo han sido mejoras en el proyecto. No podemos dejar de mencionar que el curso 2023-2023 estuvo marcado por el cambio de dueño de *Twitter* para pasar a convertirse a *X*. Los rumores sobre el cierre de la red social, los cambios en las normas de publicación y seguidores pusieron en entredicho el proyecto en varias ocasiones. Hemos conseguido llevar a cabo el proyecto durante tres cursos y los debates sobre el uso de datos en *X* para el entrenamiento de inteligencia artificial se han incorporado a las discusiones que tenemos sobre probidad académica. Juntos hemos pilotado importantes cambios tecnológicos y hemos discutido sobre las ventajas y desventajas que ofrecer nuestro conocimiento en las redes sociales. De hecho, a finales del curso 2024-2025 decidimos de manera colegiada dejar de usar *X* como recurso digital ante el cambio en el algoritmo y la política que hay detrás de su gestión, para trasladarnos a otros espacios. Este es un proyecto que ha llegado a su fin tal y como estaba pensado. En ese sentido, la red social escogida, que inicialmente era la ideal, nos ha cargado con muchos impedimentos.

Finalmente, debemos mencionar el éxito de la iniciativa a nivel internacional, pues en estos momentos la base de datos de epigrafía digital DAMOS de la universidad de Oslo, nos ha ofrecido una colaboración para el próximo curso para incorporar el trabajo de nuestro alumnado a su base de datos. Con ello queremos implementar la consciencia sobre una academia plural y colaborativa. No habríamos llegado a que conocieran nuestra labor sin el uso de las redes sociales. Este nuevo proyecto, que esperamos implementar en los próximos cursos, tiene como esencia la formación del alumnado en epigrafía digital con una colaboración internacional. De nuevo, la innovación docente llama a nuevas oportunidades y a mayor enriquecimiento por ambas partes.

8. Conclusiones

A lo largo de tres cursos académicos, hemos experimentado con el alumnado de máster los aspectos que implican una investigación de calidad que llegue a todos. Hemos trabajado con artículos científicos, debatido sobre los sesgos de la disciplina, escuchado y respetado la opinión de otros. Hemos analizado los problemas de la probidad académica, la actualización tecnológica y hemos llevado ese saber al mundo real de las redes sociales. Hemos generado contenido de calidad, citable y que tienen en consideración un lenguaje moderno. El alumnado ha aprendido sobre el mundo Egeo, pero también sobre lo que implica ser un investigador del siglo XXI. Sin coste económico y tomando desde un nuevo punto de vista las redes sociales y la importancia de generar conocimientos al alcance de todos, hemos conseguido formar de manera íntegra a nuestro estudiantado de máster. Como producto dejamos una cuenta de *Twitter/X* donde conocer, de manera científica y siempre con una pizca de humor, sobre personas que vivieron hace más de cuatro mil años. Una cuenta accesible para todos y creada con el trabajo de nuestro alumnado.

Esta experiencia docente nos ha demostrado que un proyecto integral basado en el role-play y en la metodología del story-telling es adaptable al alumnado de máster. Incluso en temas donde el alumno no está familiarizado, se puede llevar a cabo una iniciativa que les implique de manera integral. Durante cuatro meses, nuestro alumnado se ha comportado como un investigador. Ha sido capaz de documentarse y discutir una postura académica, de escoger un tema, investigar y producir un documento científico que tiene eco en la sociedad a través de la transferencia. Por ello, ponemos a disposición los materiales y la metodología empleada, al igual que una exposición de los problemas que nos han surgido y cómo hemos tratado de solventarlo, para animar a los compañeros, si lo desean, a aplicar proyectos parecidos en el aula.

9. Bibliografía

AGUILERA DURÁN, T.; PÉREZ RUBIO, A. Storming the Ivory Tower? Dissemination, Military History and the Social Role of History. In: **La actualidad del mundo antiguo** (Collection ISTA, p. (en prensa)). Beçanson: Université de Franche-Comté, 2017.

BAYO, C. Educación en crisis y pandemia capitalista: La Googlelización de la educación pública. **Viento Sur. Por Una Izquierda Alternativa**, 175, p. 39–47, 2021.

CLINE, E. H. (ed.). **The Bronze Age Aegean (ca.3000-1000 BC)**. Oxford: Oxford University press, 2010.

CLINE, E. H. **After 1177 B.C.:** The Survival of Civilizations. New Jersey: Princeton University Press, 2024.

DEAN, J. **A Companion to Public History**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2018.

DUART, J. M. Nuevas brechas digitales en la educación superior. **RUSC. Universities and Knowledge Society**, 7.1., p. 1–2, 2010.

DUCE PASTOR, E. Dando voz ao invisível na sala de aula universitária: proposta de inovação docente para o ensino de história antiga. In; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; FORNIS, C.; CAMPOS, C. E. da C.; MONTEIRO, A. F (eds.) **Encontros Transatlânticos: Diálogos Interinstitucionais em História, Patrimônio Cultural e Educação**. Vassouras, RJ: Editora Universidade de Vassouras, 2023, p. 317-338.

GONZÁLEZ AGUDO, D.; INSA SÁNCHEZ, P. Twitter como herramienta docente en Historia Económica y de la Empresa. In: MARTÍN LÓPEZ, M. Á.; SORIA RODRÍGUEZ, C. (coord.). **Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las ciencias sociales y jurídicas:** especial referencia al impacto del covid-19, las nuevas tecnologías y metodologías, las perspectivas de género y la diversidad. Madrid: Dyckinson, 2021, p. 644–660.

FLORES BORJABAD, S. A. Nuevas herramientas para la innovación docente: el uso de Twitter para fomentar la enseñanza del francés como segunda lengua. In: DÍAZ NOGUERA, M. D., HERVÁS-GÓMEZ, C.; DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, M. de

los Á.; MARTÍN-GUTIÉRREZ, Á (coord.) *Sembrando el futuro: La revolución en la formación y desarrollo de competencias*. Madrid: Dyckinson, 2023, p. 1175–1185.

FORÉS I VIMAVALLÉS, A.; SÁNCHEZ I VALERO, J. A.; SANCHO GIL, J. M. Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. In: PAREDES, J.; HERNÁNDEZ, F.; CORREA, J. M. (eds.). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*. Madrid: Depósito digital de la UAM, 2013, p. 277-285.

GONZÁLEZ SERRANO, P. **Los minoicos**. Madrid: Síntesis, 2019.

MALIK, A.; HEYMAN-SCHRUM, C.; JOHRI, A. Use of Twitter across educational settings: a review of the literature. **International Journal of Technology in Higher Education**, 16.36, 2019.

OLARTE ENCABO, S. Brecha digital, pobreza y exclusión social. **Temas Laborales: Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social**, 138, p. 285–313, 2017.

PANO ALAMÁN, A. La política del hashtag en Twitter. **Vivat Academia**, 152, p. 49–68, 2020.

PÉREZ ROJAS, A. **Inteligencia Emocional y Motivación Del Estudiante Universitario**. Las Palmas: Universidad de las Palmas, 2013.

PIQUERO, J. **La civilización micénica**. Madrid: Síntesis, 2020.

PISCITELLI, A. Nativos e inmigrantes digitales ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 11, p. 179–185, 2006.

RODRÍGUEZ SANTOS, F. Una o múltiples inteligencias. **Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers**, 357, p. 6–9, 2014.

RUÉ, J. **El aprendizaje autónomo en educación superior**. Narcea Ediciones, 2009.

SANTOS REGO, M. A.; LORENZO MOLEDO, M.; VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, A. **Educación no formal y empleabilidad de la juventud**. Madrid: Síntesis, 2018.

SERRANO HOYO, G. Enseñanza-aprendizaje del derecho procesal a través de hilos de twitter: una experiencia de innovación docente en el marco del aula invertida. In: RUIZ GONZÁLEZ, C. M.; CONDE FUENTES, J. (coord.). **Clases invertidas**: una aplicación multidisciplinar. Panamá: Ratio Legis, 2021, p. 93-109.

SEVILLANO, M. L. (Ed.). **Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación**: Formación inicial y permanente del profesorado. Madrid: Editorial CCS, 1998.

SHELMERDINE, C. W. **The Aegean Bronze Age**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

UM OLHAR PARA O PASSADO: *BRACARA AUGUSTA* A CIDADE ROMANA QUE SE REVELA ATRAVÉS DE SUAS CASAS

Fernanda Magalhães

Introdução

O estudo da arquitetura doméstica romana constitui, na atualidade, um dos campos mais estimulantes para a compreensão das sociedades provinciais do Império Romano. Com efeito, o conhecimento dos modos de vida romanos encontra-se intrinsecamente ligado ao estudo das cidades, cuja investigação tem sido significativamente impulsionada pelas contribuições da Arqueologia Urbana. Esta abordagem tem permitido renovar de forma substancial o entendimento do universo urbano provincial, ultrapassando leituras excessivamente dependentes das fontes escritas e abrindo novas perspectivas sobre a organização espacial, económica e social das cidades romanas.

Neste enquadramento, os estudos dedicados à arquitetura romana têm conhecido um desenvolvimento assinalável, fornecendo dados relevantes não apenas sobre a morfologia urbana, mas também sobre as dinâmicas económicas, os processos de aculturação e os diferentes ritmos de integração das regiões no sistema imperial. Paralelamente, observa-se uma evolução clara no paradigma de investigação, que se afasta progressivamente de abordagens predominantemente tipológicas que durante décadas dominaram o estudo da casa romana, para privilegiar a análise dos processos construtivos, do uso social e funcional dos espaços domésticos e, mais recentemente, dos custos da construção e da natureza socioeconómica dos seus proprietários.

Esta mudança representa uma rutura face às fases iniciais da investigação, quando as casas das cidades soterradas pelo Vesúvio despertaram sobretudo o interesse dos antiquaristas pelas suas pinturas murais e objetos decorativos, entendidos como

indicadores da riqueza e do estatuto das elites referidas nas fontes escritas. O desenvolvimento de novos enquadramentos teóricos e metodológicos, particularmente a partir da década de 1970, viria a transformar profundamente a Arqueologia Clássica, permitindo uma leitura mais crítica e contextualizada da arquitetura doméstica romana.

Um dos contributos decisivos deste processo foi a reavaliação da chamada casa pompeiana, que demonstrou que a *domus* de átrio, durante muito tempo considerada o modelo canónico da habitação romana, correspondia apenas a uma das múltiplas soluções possíveis. A investigação revelou, assim, uma grande variabilidade compositiva dos espaços domésticos, fortemente condicionada pelo desenvolvimento urbanístico das cidades e pelas necessidades funcionais e sociais dos seus habitantes. A desconstrução do mito de uma *domus* “clássica” abriu caminho a novas problemáticas de análise, centradas nas dimensões sociais, económicas e simbólicas da habitação.

Neste quadro de renovação da base empírica e conceptual, marcado pela incorporação de novos dados provenientes das escavações urbanas em várias províncias do mundo romano, importa ainda salientar a influência crescente da antropologia e dos estudos sociais no discurso histórico, particularmente a partir da década de 1980. Esta aproximação transformou a arquitetura doméstica romana num contexto privilegiado para a análise da história social, ao permitir abordar práticas quotidianas, relações sociais e mecanismos de representação. Contudo, importa sublinhar que muitos destes modelos interpretativos foram inicialmente desenvolvidos a partir de contextos excecionalmente bem preservados, como Pompeia, Herculano e Óstia, cuja realidade arqueológica nem sempre é diretamente transponível para outros territórios do Império.

É neste quadro de renovação teórica e metodológica que se insere o presente artigo, dedicado à análise da arquitetura doméstica de *Bracara Augusta*, procurando contribuir para a compreensão das dinâmicas urbanas e sociais da cidade romana no Noroeste da Hispânia.

1. Cidade, casa e teoria: a arqueologia urbana na análise da arquitetura doméstica na Hispânia

Apesar de hoje ser amplamente reconhecida a importância da casa romana enquanto contexto privilegiado para o estudo da sociedade, do quotidiano e das sociabilidades urbanas, a sua valorização no âmbito da Arqueologia Clássica e da História Antiga é relativamente recente. Durante muito tempo, as tendências historiográficas dessas disciplinas privilegiaram a análise dos edifícios públicos, entendidos como expressões mais evidentes do poder político, religioso e cívico das cidades romanas. Acresce que, mesmo após a renovação teórica e metodológica verificada nas últimas décadas, a historiografia da arquitetura doméstica romana continua a centrar-se sobretudo nas habitações aristocráticas, o que contribui para um conhecimento ainda limitado das condições de vida da maioria da população urbana do Império.

Importa, contudo, reconhecer que estas limitações não decorrem apenas de opções teóricas, mas também de constrangimentos objetivos inerentes ao próprio registo arqueológico. A arqueologia urbana privilegiou historicamente os edifícios monumentais da cidade clássica, como fóruns, templos, teatros ou anfiteatros, estruturas singulares, de grande escala e, frequentemente, melhor conservadas do que as construções privadas, em virtude do maior investimento construtivo que nelas foi aplicado. A sua visibilidade, monumentalidade e valor simbólico favoreceram a sua identificação, estudo e preservação, tornando-as elementos centrais da memória histórica das cidades de origem romana. Em contraste, a arquitetura doméstica, embora constituída por edifícios igualmente singulares, caracteriza-se pela reprodução de modelos organizativos relativamente semelhantes, o que contribuiu para uma menor valorização científica.

O principal obstáculo ao estudo da arquitetura doméstica romana em contexto urbano reside, contudo, no carácter marcadamente fragmentário dos vestígios arqueológicos. Esta fragmentação dificulta frequentemente a leitura planimétrica das

habitações e a reconstituição da sua evolução diacrónica, tanto em consequência dos processos naturais de degradação como das sucessivas transformações impostas pelos diferentes proprietários ao longo do tempo. As casas são, por natureza, os edifícios mais sujeitos à mudança, refletindo alterações de gosto, de estatuto social e de necessidades funcionais, o que torna particularmente complexa a sua interpretação arqueológica.

Neste contexto, não surpreende que o avanço do conhecimento sobre a arquitetura doméstica das cidades provinciais tenha sido lento e que apenas recentemente se tenha verificado um aumento significativo do número de estudos dedicados a esta temática. No caso da Península Ibérica, destaca-se o crescimento expressivo da investigação nos últimos quinze anos, com trabalhos que abordam a arquitetura doméstica em diferentes províncias e cidades da Hispânia romana, sobretudo no Alto Império. Entre esses contributos, de inegável relevância para a presente investigação, incluem-se estudos dedicados à Bética, ao nordeste da Tarraconense, à Meseta e, mais recentemente, a cidades concretas da Lusitânia e da Tarraconense, como *Conimbriga*, *Augusta Emerita* e *Tarraco* (Magalhães, 2019, p.5). Estes trabalhos refletem um esforço claro de valorização dos dados provenientes da Arqueologia Urbana relativos à arquitetura privada, procurando retirar do silêncio um património frequentemente fragmentário e desigual. Não raras vezes, esses vestígios foram preservados sobretudo pelo seu valor estético ou decorativo, como acontece com pavimentos musivos, cuja resistência contrasta com a fragilidade de outros elementos construtivos. Esta realidade evidencia que a arqueologia nem sempre se libertou completamente de um paradigma antiquarista, ainda marcado pela valorização do monumental e do decorativo em detrimento da leitura contextual e funcional do espaço doméstico.

Apesar das dificuldades inerentes ao registo arqueológico urbano, é inegável que os dados produzidos pela Arqueologia Urbana na Península Ibérica têm contribuído de forma decisiva para o conhecimento das cidades romanas, nomeadamente das

capitais provinciais e conventuais, que estruturam a rede urbana da Hispânia. Contudo, a natureza fragmentária e truncada dos vestígios descobertos em meio urbano torna frequentemente difícil a sistematização dos dados e a identificação clara dos limites e da planimetria das construções, aspetos fundamentais para uma análise social e antropológica do espaço doméstico.

Ainda assim, é fundamental prosseguir o esforço de sistematização e interpretação dos dados gerados pelas intervenções arqueológicas preventivas em contexto urbano. É neste quadro que se insere o presente trabalho, centrado na análise e valorização da arquitetura doméstica de *Bracara Augusta*, entendida como um contexto privilegiado para a abordagem do quotidiano e das sociabilidades urbanas no Noroeste da Península Ibérica, procurando enquadrar esta realidade no processo mais amplo de disseminação e adaptação dos modelos de casa itálica na Hispânia.



I. A divisão administrativa da Hispânia com as províncias, conventos e capitais (adaptado de Martins; Magalhães, 2021).

A análise da arquitetura doméstica de *Bracara Augusta* deve, assim, ser precedida por um enquadramento historiográfico que evidencie a evolução dos estudos sobre a casa urbana na Hispânia romana.

Neste sentido, torna-se pertinente revisitar a historiografia sobre a casa urbana na Hispânia romana que deve muito ao contributo pioneiro de A. Balil (1959), que inaugurou uma linha de investigação até então pouco valorizada nos estudos da romanização da Península Ibérica. Para além de ter destacado a importância da arquitetura doméstica, Balil propôs uma leitura inovadora da casa romana, entendendo-a como reflexo das correntes artísticas, das modas e dos gostos dos seus proprietários, estreitamente relacionada com o seu estatuto socioeconómico e com as dinâmicas familiares e sociais. Ao questionar a existência de modelos arquitetónicos rígidos, antecipou problemáticas que só viriam a ser plenamente desenvolvidas décadas mais tarde. O seu contributo estendeu-se também ao plano metodológico, ao defender a análise integrada das plantas, das técnicas construtivas e dos programas decorativos, abordagem que influenciou vários estudos monográficos publicados a partir da década de 1970.

Desde meados do século XX, o avanço do conhecimento sobre a arquitetura doméstica hispano-romana resultou sobretudo das escavações realizadas em diversas cidades, como *Italica*, *Ampurias*, *Celsa*, *Bilbilis* ou *Baelo Claudia* (Magalhães, 2019, p.29). Estas intervenções forneceram um volume significativo de dados que permitiram aprofundar o estudo da difusão dos modelos arquitetónicos itálicos e das suas adaptações regionais no território peninsular. Um momento particularmente relevante neste percurso foi o colóquio realizado em Zaragoza, em 1988, que marcou uma viragem crítica ao questionar abordagens excessivamente centradas na decoração e ao sublinhar a necessidade de compreender a casa como unidade integrada no tecido urbano e na realidade social.

Este novo enquadramento teórico viria a consolidar-se com a publicação de estudos monográficos de referência, como o

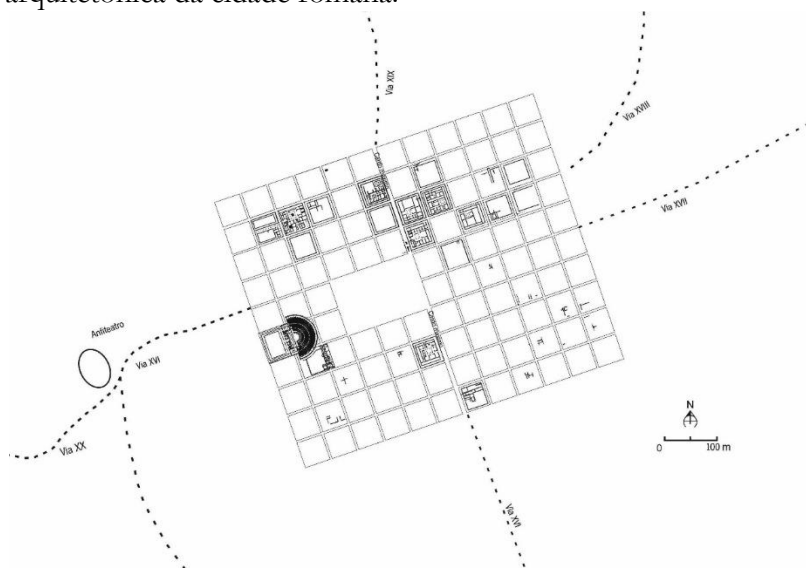
dedicado à Casa dos Delfins de Celsa, bem como com investigações sobre cidades e habitações específicas, que reforçaram a análise da morfologia das casas, da sua articulação com a trama urbana e do seu significado social (Beltrán Lloris et al., 1998). Nas últimas décadas, esta dinâmica intensificou-se, refletindo-se num número significativo de projetos de investigação e de teses de doutoramento dedicadas à arquitetura doméstica das diferentes províncias e cidades da Hispânia romana, incluindo estudos sobre a Bética, a Tarraconense e a Lusitânia.

Apesar dos contributos decisivos da Arqueologia Urbana para o conhecimento das cidades romanas da Hispânia, o estudo da arquitetura doméstica continua a enfrentar limitações significativas, resultantes do carácter fragmentário dos vestígios recuperados em contexto urbano e da dificuldade em sistematizar os dados provenientes da arqueologia preventiva. Muitos desses registos permanecem ainda por analisar de forma integrada, o que reforça a necessidade de aprofundar a investigação sobre a casa romana em contexto urbano. É neste quadro que se insere o presente trabalho, que pretende contribuir para essa reflexão através da análise da arquitetura doméstica de *Bracara Augusta*.

3. *Bracara Augusta*: uma cidade revelada.

O conhecimento atual sobre o urbanismo e a arquitetura de *Bracara Augusta* resulta de cinco décadas de intervenções arqueológicas desenvolvidas na área urbana de Braga desde 1976, no âmbito de um projeto de salvamento e investigação coordenado pela Unidade de Arqueologia da Universidade do Minho (UAUM), denominado, inicialmente, Projeto de Salvamento de *Bracara Augusta* e, atualmente, Projeto de Arqueologia de Braga. Ao longo deste período, os objetivos científicos foram sendo progressivamente ampliados, permitindo a reconstituição da malha urbana fundacional, bem como o aprofundamento do estudo da arquitetura pública e privada (Ribeiro, 2008; Martins, 2014; Martins et al., 2017; Martins, 2005; Ribeiro, 2010; Martins et al., 2013; Silva, 2000; Magalhães, 2019; Silva, 2013; Torres, 2014). A sistematização contínua dos dados

provenientes quer de escavações preventivas, quer de intervenções em áreas protegidas, tem sido determinante para o refinamento das interpretações sobre a organização urbana e arquitetónica da cidade romana.



II. Malha alto imperial de Bracara Augusta, com a localização das *domus* e edifícios públicos e vias de acesso à cidade (adaptado de Martins et al., 2017).

Entre os contextos mais relevantes destaca-se a Colina da Cidade, intervencionada de forma continuada desde o final da década de 1970, onde foram identificados importantes equipamentos públicos, como as termas e o teatro, bem como evidências de ocupações anteriores e posteriores à sua utilização, prolongadas até aos séculos V–VII (Martins, 2005; Ribeiro, 2010; Martins et al., 2013). A ocupação de *Bracara Augusta* inicia-se nos finais do século I a.C., como foi comprovado com os enterramentos da necrópole da Via XVII (Braga, 2018) e os vestígios ocupacionais da zona em redor do *forum* (Martins et al., 2017) sendo progressivamente consolidada ao longo do século I d.C., embora as fases iniciais da construção urbana permaneçam ainda pouco conhecidas.

Bracara Augusta foi fundada entre 15 e 13 a.C., tendo conhecido ao longo do século I, um processo de ocupação contínua, marcado por uma forte componente populacional de origem indígena. A evidência arqueológica indica que uma parte significativa dos primeiros habitantes, bem como da mão de obra envolvida na construção da cidade, provinha dos povoados do território envolvente, evidenciando o papel determinante das comunidades locais na génese da nova fundação romana (Martins et al., 2012, p.32).

As intervenções arqueológicas realizadas em diferentes sectores da cidade de Braga, incluindo áreas periféricas, demonstram que *Bracara Augusta* foi implantada *ex novo* sobre uma colina, com altitude máxima de cerca de 199 m, e organizada segundo um traçado urbano ortogonal. A malha viária apresenta uma orientação dominante N/NNO–S/SSE e O/OSO–E/ENE, estruturando-se em quarteirões de planta quadrangular, com áreas de construção correspondentes a 120 pés quadrados (1 *actus*, cerca de 36 m²). Estes quarteirões eram delimitados por pórticos com cerca de 12 pés (3,6 m), dimensão igualmente aplicada à maioria das ruas, à exceção dos eixos principais, que atingiam aproximadamente 24 pés (7,2 m), como se documenta no setor norte do *cardo maximus* (Martins et al., 2017, p.218).

A leitura planimétrica da cidade evidencia uma organização espacial rigorosa, sustentada por um sistema viário hierarquizado e por uma clara distinção funcional entre os espaços públicos, nomeadamente as termas e o teatro, e os espaços privados, representados pelas *domus*. Os silhares identificados na área do antigo Albergue Distrital, nas proximidades do *forum*, correspondem às fases iniciais da edificação urbana, datadas de meados do século I, e revelam uma estruturação precoce do tecido urbano, com o *cardo maximus* a assumir um papel central. A análise destes vestígios indica que, a partir de meados do século I, os quarteirões adjacentes foram progressivamente ocupados por *domus*, num processo articulado com a implantação de infraestruturas urbanas essenciais, como o sistema de saneamento, refletindo a consolidação e o pleno desenvolvimento urbano de

Bracara Augusta (Martins et al., 2012; Martins et al., 2017a p. 219; Magalhães, 2019).

Entre o período flaviano e meados do século II, a cidade encontrava-se amplamente edificada, com uma arquitetura doméstica dominada por *domus* que ocupavam total ou parcialmente os quarteirões. Estas habitações conheceram sucessivas remodelações entre o final do século III e o início do IV, traduzidas num aumento da complexidade e do conforto, incluindo, em alguns casos, a introdução de balnea privados. A partir do século V, observa-se um processo de fragmentação e redefinição funcional dos espaços domésticos, refletindo novas formas de ocupação e uso do espaço urbano, características do período suevo-visigótico, fenómeno amplamente documentado noutras cidades da Península Ibérica.

4. As *Domus* de *Bracara Augusta*

A casa romana não obedece a modelos rígidos, pelo contrário as construções refletiam antes as opções do proprietário e do arquiteto, bem como condicionantes económicas, sociais e topográficas. Apesar da recorrência de certos elementos construtivos, as *domus* apresentam plantas variadas, adaptadas ao terreno, à dimensão das parcelas e ao estatuto dos seus proprietários. Assim, não existe uma “casa romana”, mas antes múltiplas soluções habitacionais que reinterpretam, em contextos diversos, os modelos itálicos difundidos na Península Ibérica desde o século II a.C. (Uribe Agudo, 2008, p.616).

Em *Bracara Augusta*, esta diversidade é difícil de caracterizar, uma vez que apenas uma habitação é conhecida na sua totalidade, sendo as restantes conservadas de forma fragmentária, o que limita a identificação segura dos modelos arquitetónicos a que poderiam pertencer.

As tipologias habitacionais foram definidas a partir da presença de determinados espaços estruturantes, sobretudo os espaços abertos, que organizavam a circulação interna, asseguravam iluminação e ventilação e assumiam também um forte valor simbólico e decorativo (Magalhães, 2022). Neste

sentido, o átrio e o peristilo foram considerados elementos-chave na definição dos modelos de *domus*. Na casa das Carvalheiras, por exemplo, estes espaços desempenhavam funções distintas: o átrio articulava as áreas de caráter mais público, enquanto o peristilo estruturava os espaços privados e de representação.

Atendendo às limitações do registo arqueológico, é possível reconhecer em *Bracara Augusta* apenas dois modelos de habitação: a *domus* de átrio e peristilo, claramente representada pela casa das Carvalheiras, e a *domus* de peristilo, à qual parecem pertencer a maioria dos restantes exemplares conhecidos. Ainda assim, a conservação fragmentária de muitas casas não exclui a possibilidade de algumas integrarem ambos os espaços.

À luz dos dados disponíveis, pelo menos cinco *domus* podem ser atribuídas ao modelo de peristilo, uma tipologia difundida na Itália sob influência helenística, associada às necessidades de representação das elites romanas desde finais do século III a.C. A introdução do peristilo permitiu ampliar e hierarquizar o espaço doméstico, funcionando como eixo organizador da casa e como área privilegiada de sociabilidade, frequentemente valorizada através de jardins e programas decorativos elaborados.

4.1 A *domus* átrio e peristilo das Carvalheiras

A *domus* das Carvalheiras é o único exemplo conhecido em *Bracara Augusta* de casa com átrio e peristilo e a única integralmente escavada, constituindo, por isso, uma referência fundamental para o conhecimento das formas de habitar e das práticas construtivas da elite urbana (Martins, 1997-98). A sua implantação em duas plataformas respondeu aos constrangimentos topográficos do terreno, organizando-se o átrio na cota mais elevada e o peristilo na zona inferior, ambos articulados por escadas internas.

O átrio funcionava como núcleo organizador da casa e espaço central de receção, desempenhando funções de espera e representação, associadas ao *tablinum*. Os dados disponíveis indicam que se trataria de um átrio toscano, de pequenas

dimensões, dotado de *impluvium*, solução compatível com paralelos conhecidos em Pompeia e Herculano (Magalhães, 2015).



III. Planta da *domus* das Carvalheiras com a identificação das áreas funcionais e espaços.

O acesso fazia-se pela fachada sul, através de um *fauces*, ladeado por duas *tabernae*, uma das quais comunicava diretamente com o interior da casa, sugerindo a sua exploração pelo proprietário. Em torno do átrio desenvolviam-se os principais espaços públicos, organizados por um estreito *ambulacrum*. Destaca-se a sala situada a norte do *impluvium*, alinhada com a entrada, interpretada como *tablinum*, com dimensões adequadas à função de receção formal, de acordo com os modelos itálicos conhecidos. A nascente desenvolvia-se um amplo compartimento, com cerca de 30 m² e planta irregular, interpretável como *exedra* e provavelmente utilizado como sala de receção e espera dos

clientes, paralelamente ao *tablinum*. A partir desta sala acedia-se à escada interna que ligava o átrio ao peristilo, marcando a transição para a área privada da casa, onde se situariam vários *cubicula*. Esta organização permite distinguir, na plataforma sul, uma zona pública ligada à receção e uma área mais reservada, associada ao quotidiano doméstico.

O peristilo, com cerca de 237 m², estruturava-se em torno de um espaço ajardinado central, rodeado por um deambulatório porticado, acessível tanto pelo interior da casa como por uma entrada direta na fachada norte. A colonata, de modulação toscana, definia uma área aberta retangular de cerca de 85 m², concebida como espaço de circulação, lazer e representação (Magalhães, 2019).

Em torno do peristilo distribuíam-se os principais compartimentos da casa. A nascente localizava-se o grande *triclinium*, acompanhado por salas de apoio, formando um conjunto simétrico e bem exposto, com ampla relação visual com o jardim. A sul situavam-se espaços de serviço, interpretáveis como *culina* e *cella penaria*, bem como outras salas de receção. A ala poente, não totalmente conhecida devido à sobreposição de um edifício termal, corresponderia provavelmente à zona mais privada, onde se localizariam os *cubicula*, de dimensões variáveis.



IV. Reconstituição 3D da domus das Carvalheiras. Perspetiva da fachada sul e oeste, ladeada pelo pórtico que protegia o acesso às lojas ©UAUM.

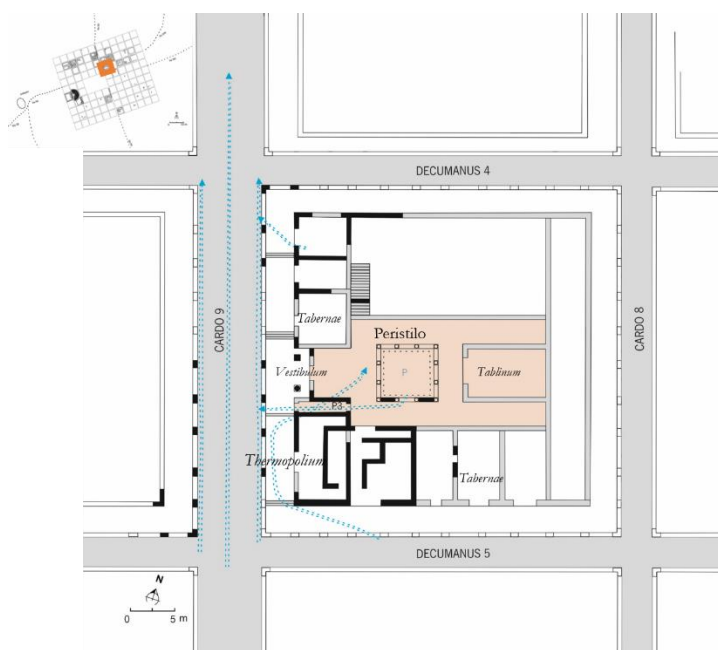
À semelhança de muitas casas romanas urbanas, a *domus* das Carvalheiras integrava numerosos espaços de vocação económica nas suas fachadas, *tabernae*, abertos para os pórticos que ladeavam as ruas do quarteirão. Embora seja clara a sua função comercial, associada sobretudo ao arrendamento, não é possível identificar com precisão as atividades aí desenvolvidas, uma vez que estes espaços conheceram reutilizações sucessivas ao longo do tempo. Ainda assim, a sua morfologia manteve-se notavelmente estável desde a época flávia até à Antiguidade Tardia, período em que terão assumido também funções habitacionais.

As lojas, variadas em dimensão e configuração, ocupavam uma área significativa do quarteirão: apenas as dez identificadas nas fachadas sul e poente totalizavam cerca de 542 m², correspondendo a aproximadamente 47% da área construída (Magalhães, 2019). Este peso sublinha a importância das atividades comerciais e artesanais no tecido urbano, desenvolvidas em estreita relação com os espaços residenciais e com os pórticos, que constituíam um elemento estruturante do urbanismo de *Bracara Augusta*. Para além de organizarem a circulação pedonal, os pórticos dinamizavam a vida económica, favorecendo a

exposição e a venda de bens e serviços, realidade que parece ter sido transversal às *domus* conhecidas da cidade.

4.2 A *domus* do Ex. Albergue Distrital

A denominada *domus* do ex. Albergue Distrital corresponde a uma casa de peristilo, construída em época flávia. O setor melhor conhecido localiza-se a poente, junto ao cardo máximo, onde se identificaram o pórtico e uma sequência de lojas, bem como a fachada sul, igualmente marcada por espaços comerciais associados ao pórtico do decumano.

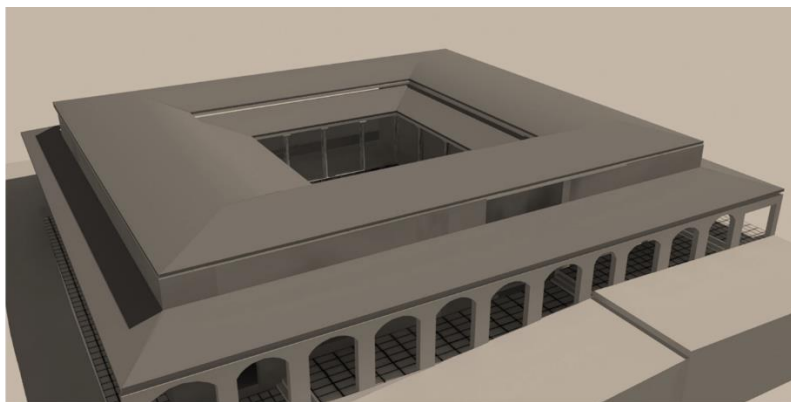


V. Planta interpretada da *domus* do ex. Albergue Distrital.

Embora se admita que a *domus* se desenvolvia em duas plataformas, à semelhança da *domus* das Carvalheiras, essa hipótese não pode ser plenamente comprovada. Ainda assim, a centralidade do quarteirão e a organização em torno de um peristilo sugerem tratar-se de uma residência de estatuto elevado, com uma área mais pública a sul, articulada com o peristilo, e uma zona

possivelmente mais privada a norte. O peristilo ocupava o núcleo da casa e era acedido por uma entrada principal rasgada na fachada poente, associada ao pórtico do cardo máximo, conduzindo a um *vestibulum* e a um espaço colunado com área ajardinada e tanque central (Magalhães, 2019).

Os compartimentos que envolviam o peristilo são em grande parte desconhecidos, embora um espaço a nascente, com domínio visual sobre a entrada, possa ter desempenhado funções de receção, eventualmente como *tablinum*. Já os setores sul e poente do quarteirão parecem ter sido maioritariamente ocupados por *tabernae*, abertas para os pórticos e beneficiando da proximidade ao *forum* e a uma das principais vias da cidade, o que reforça a integração desta *domus* na dinâmica económica e urbana de *Bracara Augusta*.



VI. Modelo 3D da domus do ex. Albergue Distrital. Perspetiva da fachada oeste, a ladear o cardo máximo ©UAUM.

Na fachada poente identificaram-se quatro espaços comerciais abertos ao pórtico, com dimensões e morfologias diferenciadas: a norte da entrada surgem lojas de menor área (15–27 m²), enquanto a sul se destaca um amplo espaço retangular, com cerca de 45 m² e balcão, interpretado como possível *thermopolium*. Na fachada sul reconhece-se igualmente outra loja, com cerca de 40 m² e balcão associado a um pequeno espaço de

armazenamento, podendo tratar-se de outro *thermopolium*, neste caso articulado com o interior da *domus*, sugerindo exploração direta pelo proprietário.

À semelhança da *domus* das Carvalheiras, o peso dos espaços comerciais é significativo, indicando que o proprietário obteria rendimentos relevantes com o seu aluguer ou exploração. A casa seria envolvida por pórticos com uma solução construtiva distinta, baseada em silhares sobrepostos encimados por arcos, provavelmente em material laterício, adequados à importância do cardo máximo e à proximidade do *forum*. É plausível que esta solução se estendesse também aos pórticos sul e nascente do quarteirão.

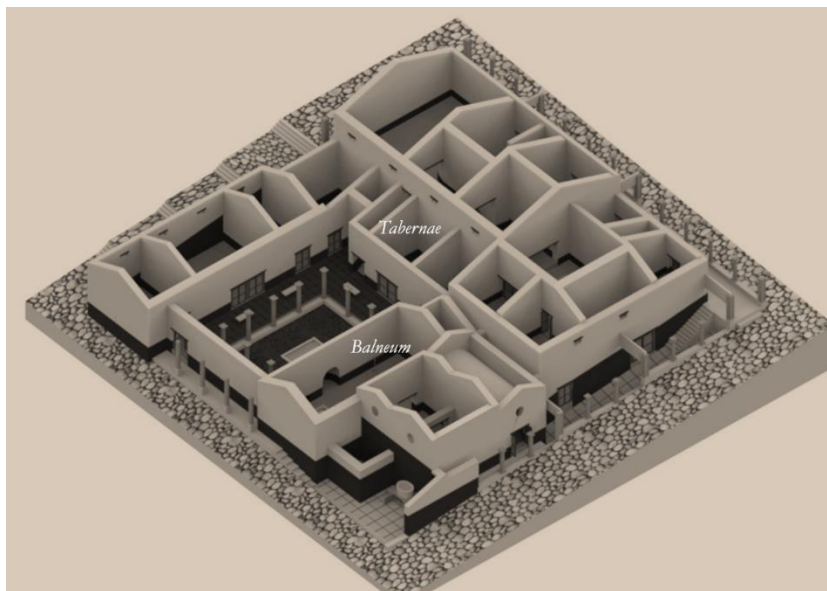
5. As casas como expressão cultural

O estudo da *domus* das Carvalheiras revelou dados fundamentais sobre a organização do espaço doméstico em *Bracara Augusta*, a condição social dos proprietários e a articulação entre habitação e atividade económica, visível na integração de lojas nas fachadas da casa.

Contudo, esta luxuosa *domus* de átrio e peristilo teve uma vida relativamente breve. Em meados do século II, parte do seu espaço foi transformado num *balneum*, enquanto os compartimentos em torno do peristilo deram lugar a *tabernae*. Esta remodelação fragmentou o quarteirão em duas áreas funcionais: a sul, manteve-se uma *domus* de átrio com vocação residencial; a norte, instalou-se um equipamento balnear e um conjunto comercial. A reutilização de estruturas preexistentes demonstra uma economia construtiva significativa e ilustra a capacidade de adaptação do tecido urbano.

A introdução do *balneum* insere-se numa dinâmica mais ampla de transformação das cidades romanas, onde edifícios privados podiam ser convertidos em equipamentos de uso público. Pelo seu caráter modesto e pela localização em área residencial, o *balneum* das Carvalheiras terá funcionado como espaço termal de bairro, frequentado sobretudo por artesãos,

comerciantes e habitantes dos quarteirões próximos (Mar, 1990; Magalhães, 2019).



VII. Planta da domus das Carvalheiras. Identificação da área de banhos e das novas lojas ©UAUM.

A evolução posterior das *domus* de *Bracara Augusta* mostra uma tendência para o aumento das áreas residenciais e para a intensificação dos sinais de prestígio, sobretudo a partir dos finais do século III, quando a competição entre elites levou à expansão das casas sobre o espaço público e à incorporação dos pórticos nas fachadas. A integração de banhos privados e de programas decorativos sofisticados reforça o papel da casa como palco de afirmação social.

Deste modo, as *domus* de *Bracara Augusta* não são apenas estruturas habitacionais: constituem expressões culturais das dinâmicas urbanas, económicas e simbólicas da cidade, revelando como a arquitetura doméstica materializava estatuto, identidade e transformação social.

Assim, as casas de *Bracara Augusta* revelam não apenas formas de habitar, mas também as lógicas do urbanismo romano, as dinâmicas econômicas e sociais da cidade e os processos de romanização que moldaram a Hispânia.

6. Considerações Finais

O estudo da arquitetura doméstica de *Bracara Augusta* permite aprofundar a compreensão das dinâmicas urbanas da cidade romana e da forma como o espaço construído acompanhou os seus processos de crescimento, transformação e afirmação no contexto hispânico. A análise das *domus* evidencia que a habitação não constitui apenas um dado arqueológico isolado, mas um elemento estruturante da paisagem urbana, capaz de revelar padrões de ocupação dos quarteirões, relações com os eixos viários e articulações entre espaços privados, públicos e comerciais.

A arquitetura doméstica assume, assim, um papel central como chave interpretativa para a leitura da cidade. Longe de corresponder a modelos rígidos, a casa romana apresenta-se como uma linguagem arquitetónica flexível, na qual peristilos, átrios, pórticos e lojas são combinados de acordo com condicionantes topográficas, económicas e sociais. Estes dispositivos espaciais não apenas organizam a vida quotidiana, mas materializam estratégias de representação, de sociabilidade e de afirmação de estatuto, fazendo da *domus* um verdadeiro instrumento de comunicação social e cultural no contexto urbano romano. O caso de *Bracara Augusta* demonstra, ainda, a plena integração destes modelos na Hispânia, evidenciando processos de romanização que se expressam tanto na adoção de formas arquitetónicas como na adaptação criativa às realidades locais.

Apesar dos avanços alcançados, subsistem lacunas significativas. O registo arqueológico apresenta-se frequentemente fragmentado, resultante de destruições antigas, reocupações sucessivas e limitações inerentes à Arqueologia Urbana. Esta fragmentação condiciona a reconstituição integral das plantas e dificulta a atribuição funcional segura de muitos

espaços. Consequentemente, várias interpretações permanecem provisórias, dependentes de dados incompletos e de paralelos tipológicos externos.

Neste quadro, o estudo das unidades domésticas de *Bracara Augusta* não encerra respostas definitivas, mas abre linhas de investigação futuras, demonstrando que a arquitetura doméstica continua a ser um observatório privilegiado para compreender o urbanismo, a economia, as dinâmicas sociais e os processos de romanização na Hispânia romana.

Referências bibliográficas

BALIL, A. **La casa romana en España**. Extrato da Tese de Doutoramento, Madrid, 1959.

BELTRÁN LLORIS, M.; MOSTALAC CARRILLO, A.; PAZ PERALTA, J.; ORTIZ, E. **Colonia Victrix Iulia Lepida-Celsa (Velilla de Ebro, Zaragoza) III, 2**. El Instrumentum Domesticum de la “Casa de los Delfines”, Zaragoza, 1998.

BRAGA, C. **Morte, memória e identidade**: uma análise das práticas funerárias de Bracara Augusta. Tese (Doutorado em Arqueologia), Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2018.

MAGALHÃES, F. Espaço doméstico e sociabilidades: as domus de Bracara Augusta, In: SILVA, G.; LEITE, L.; SILVA, E.; NETO, B. (Orgs.). **Cotidiano e Sociabilidades no Império Romano**. Vitória: GM Editora, 2015, p. 67-81.

MAGALHÃES, F. **A domus romana no NO Peninsular**. Arquitetura, construção e sociabilidades. Tese (Doutorado em Arqueologia), Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2019. <https://hdl.handle.net/1822/64109>

MAGALHÃES, F. The Roman houses of Tongobriga: architecture and cultural change. **Arqueología De La Arquitectura**, 19, e125, 2022. <https://doi.org/10.3989/arq.arqt.2022.002>

MAR, R. Las termas de tipo medio de Ostia y su inserción en el espacio urbano, Itálica: **Cuadernos de trabajo de la Escuela**

Española de Historia y Arqueología en Roma, Espanha, nº 18, p. 31-78, 1990.

MARTINS, M. A zona arqueológica das Carvalheiras. Balanço das escavações e interpretação do conjunto, *Cadernos de Arqueologia*, 14 / 15, Série II, Braga, 1997/98 pp. 23 – 45.

MARTINS, Manuela. As termas romanas do Alto da Cividade. Um exemplo de arquitectura pública de Bracara Augusta. In Martins, M. (coord.) *Bracara Augusta. Escavações Arqueológicas 1*, UAUM / NARQ, Braga, 2005.

MARTINS, Manuela. Projeto de Bracara Augusta. 38 anos de descoberta e estudo de uma cidade romana. **Ciências e Técnicas do Património**, p. 159-169, 2014.

MARTINS, M.; MAGALHÃES, F. Bracara Augusta e a organização do território do convento bracaraugustano. In: DOPICO CAÍNZOS, M.; VILLANUEVA ACUÑA, M. **Aut oppressi Serviunt, La intervención de Roma en las comunidades indígenas**. Philtáte. Studia et acta antiquae Callaeciae, Vol. 5, Lugo, Servizo de Publicacións da Deputación de Lugo, 2021, p. 117–144

MARTINS, M.; MAR, R.; RIBEIRO, J.; MAGALHÃES, F. A construção do teatro romano de Bracara Augusta. In: MELO A.; RIBEIRO, M. (coords.). **História da Construção**. Arquiteturas e técnicas construtivas. Braga: CITCEM/LAMOP, 2013, p. 41-76.

MARTINS, M.; RIBEIRO, J.; MAGALHÃES, F.; BRAGA, C.; RIBEIRO, M. C. O espaço construído de *Bracara Augusta* no Alto Império. In: DOPICO CAÍNZOS, M.; VILLANUEVA ACUÑA, M. (eds.). **In Roma nata, per Italiam fusa, in provincias manat**. A cidade romana no noroeste: novas perspectivas, Philtáte. Studia et acta antiquae Callaeciae. Vol. 2. Lugo: Servizo de Publicacións da Deputación de Lugo, 2017, p. 251-276.

MARTINS, M.; RIBEIRO, J.; MAGALHÃES, F.; BRAGA, C. Urbanismo e Arquitetura de Bracara Augusta. Sociedade, economia e lazer. In: RIBEIRO, M.C. E MELO, A (coord.). **Evolução da Paisagem Urbana: Sociedade e Economia**. Braga: CITCEM, 2012, p.29-69.

RIBEIRO, J. **A Arquitetura romana de Bracara Augusta**. Uma análise das técnicas edilícia. Tese (Doutorado em Arqueologia), Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2010.

RIBEIRO, M. C. **Braga entre a época romana e a Idade Moderna**. Uma metodologia de análise para a leitura da evolução da paisagem urbana. Tese (Doutorado em Arqueologia), Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2008.

SILVA, J. **A insula das Carvalheiras**. Estudo de um exemplo de arquitectura privada em Bracara Augusta. Dissertação (mestrado em Arqueologia), Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2000.

SILVA, J. **A domus da zona arqueológica das antigas cavaliarias de Braga**: contributo para o estudo da arquitetura doméstica de Bracara Augusta. Dissertação (mestrado em Arqueologia), Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Braga, 2013.

TORRES, A. **Sequência de ocupação da Zona Arqueológica do Ex. Albergue Distrital. Contributo para a análise evolutiva e funcional de uma unidade doméstica em Bracara Augusta**. Dissertação (mestrado em Arqueologia), Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2014.

URIBE AGUDO, P. **La edilicia doméstica urbana romana en el Nordeste de la Península Ibérica (séc. I a.C – III d. C)**. Tese (Doutorado em Arqueologia), Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2008.

UBI ET QUANDO: UNA NUEVA ACTIVIDAD DIDÁCTICA PARA LAS ASIGNATURAS DE HISTORIA ANTIGUA¹

Francisco Cidoncha-Redondo
Raúl Sánchez-Casado

1. Introducción

La presente publicación tiene como el objetivo la descripción de una actividad innovadora que se ha desarrollado en varias asignaturas de Historia Antigua. Esta actividad se inserta dentro de un proyecto de innovación docente formado por una serie de profesores de la Universidad de Sevilla, entre ellos los autores de este texto. Todos los docentes pertenecen al Departamento de Historia Antigua de dicha institución y cuentan con una larga trayectoria en el campo de la innovación educativa en el ámbito universitario. A continuación, realizaremos un repaso por algunas de las iniciativas y proyectos que los autores de este estudio han desarrollado durante los cursos anteriores. Es necesario hacer este breve recorrido antes para poder contextualizar la evolución metodológica que ha protagonizado el equipo docente durante todos estos cursos y, al mismo tiempo, poder entender cómo esas situaciones previas pueden haber influido de alguna manera en el diseño del presente proyecto.

Varias de estas iniciativas se han desarrollado con los estudiantes de segundo curso del Grado en Educación Primaria en la asignatura de carácter obligatorio “Fundamentos de Historia. Historia de España” en la Escuela Universitaria de Osuna, centro adscrito a la Universidad de Sevilla. Durante el curso 2020/2021

¹ Este estudio se inserta dentro del proyecto de innovación docente “*Ubi et quando*: gamificación en asignaturas de Historia Antigua”, dentro de la Convocatoria de Apoyo a la Coordinación e Innovación Docente (ref. 221), correspondiente al IV Plan Próprio de Docencia de la Universidad de Sevilla para el curso 2024/2025.

se pusieron en práctica dos actividades para La primera de ellas se denominó “El misterio del tesorillo” y perseguía, mediante el aprendizaje basado en problemas, incentivar la reflexión crítica y la investigación entre los estudiantes (Cidoncha-Redondo, 2022, p. 457-467). De esa manera, tenían que resolver un problema que se planteaba tras la localización de un conjunto de monedas. La investigación y la resolución de problemas son dos elementos fundamentales en el desarrollo de las metodologías activas en el ámbito de la enseñanza de la Historia (Vicent; García; Feliu, 2015, p. 85). La segunda de esas actividades, que llevó por título “*La damnatio memoriae*”, pretendía que los alumnos y alumnas conocieran la profesión del historiador y se familiarizaran con expresiones como *damnatio memoriae* o “condena de la memoria”. Los estudiantes tenían que analizar varios casos donde se había puesto en práctica este tipo de actuación e investigar las posibles causas que motivaron ese comportamiento (Cidoncha-Redondo, 2023, p. 69-85). Tanto en una actividad como en la otra se puso en práctica una metodología que invierte el proceso de aprendizaje, ya que en un primer momento se plantea el problema y son los alumnos los que deben identificar aquello que tienen que aprender para resolver el desafío. La puesta en marcha de estas dinámicas permitió dejar de lado ese mito tradicional de la Historia como disciplina puramente memorística y se resaltó con estas actividades la importancia de la interpretación y su carácter analítico. Para ello es fundamental despertar el interés y la satisfacción del alumnado tratando temas atrayentes, vinculados por ejemplo a la realidad cotidiana, mediante iniciativas novedosas con las que generar aprendizaje (Gagné; Deci, 2005).

En el curso 2021/2022 se desarrolló el proyecto de innovación docente “Mujeres en la Historia de España”. El objetivo fue acercar al alumnado a la vida y obra de un gran número de mujeres que fueron importantes para la Historia de España por algún motivo. El proyecto no solamente planteaba una investigación sobre esas mujeres por parte los estudiantes, sino que también tenía como finalidad la divulgación del trabajo desarrollado a través de Instagram, creándose un perfil de la

asignatura en esta red social (Cidoncha-Redondo, 2022, p. 468-477). Esta actividad vinculó además la investigación histórica con la denominada “alfabetización digital” en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La labor de los alumnos permitió visibilizar figuras femeninas históricamente silenciadas y reflexionar de una manera crítica sobre la elaboración de los relatos históricos.

El siguiente curso, 2022/2023, junto con A. Gavira Narváez, geógrafo y profesor en el mismo grado universitario, se planteó la puesta en práctica de un proyecto interdisciplinar llamado “Territorio y patrimonio” (Cidoncha-Redondo; Gavira Narváez, 2024, p. 263-274). El desconocimiento del alumnado sobre aspectos relacionados con el estudio del territorio y del patrimonio de sus localidades motivó la creación de un nuevo proyecto que aunaba los conocimientos geográficos con los históricos. La finalidad era promover el conocimiento de sus lugares de origen, junto con la protección del territorio y del patrimonio. De esa manera, se implementó una metodología enfocada en el aprendizaje por proyecto para que realizaran como producto final una campaña de promoción turística de sus poblaciones. Trabajar sobre el entorno propio y más inmediato contribuyó a una mayor implicación emocional del alumnado, acrecentando con ello los lazos de pertenencia a un lugar y la conciencia sobre la importancia de la conservación del patrimonio.

El proyecto EGYPTLAB se trató de una iniciativa desarrollada en la Universidad de Granada (España) que se propuso integrar las tecnologías digitales en la enseñanza de la Historia Antigua y la Arqueología, colocando el centro de atención en el Egipto faraónico (Laguna Palma; Sánchez Casado; Rodríguez Rellán; Sánchez Domínguez, 2023, p. 322; Laguna Palma; Sánchez Casado; Sánchez Domínguez, 2025). La Egiptología, importante rama de la Historia Antigua, ha experimentado un impacto mediático destacado tanto a nivel nacional como internacional (Hornung, 2001; Moreno García, 2015, p. 50-63). A pesar de ello, se constata una serie de dificultades o limitaciones a la hora de difundir y transferir las investigaciones desarrolladas por los egiptólogos al resto de la sociedad. El objetivo del proyecto

EGYPTLAB fue el de reducir la brecha entre el ámbito científico especializado y el contexto universitario mediante la producción de métodos y materiales docentes de alta calidad. La actividad de innovación docente se diseñó con el fin de medir hasta qué punto la presencia de réplicas de piezas arqueológicas impresas en 3D mejora la calidad del proceso de enseñanza. Se midieron simultáneamente dos variables: a) la mejora en la asimilación de conceptos por parte del alumnado y su comprensión de la materia; b) la percepción del propio alumnado sobre su experiencia de aprendizaje durante el uso de las réplicas. Los resultados obtenidos en las pruebas confirmaron nuestra hipótesis inicial de que trabajar con la materialidad de figuras impresas conduce a una mejora significativa en la enseñanza. El proyecto demostró que la interacción táctil y tridimensional con réplicas de objetos reales contribuyó a una mayor comprensión de los contenidos y acercó al alumnado al trabajo del egiptólogo, estimulando su curiosidad y superando las dificultades habituales de estar en contacto con las piezas originales. El éxito obtenido reforzó la idea de continuar empleando herramientas digitales que complementen la enseñanza universitaria dando lugar a experiencias más inmersivas.

Todas las propuestas desarrolladas pretendían cambiar el concepto previo que los estudiantes tenían sobre la materia, fomentar el interés por la asignatura y emplear herramientas habituales y cotidianas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ese objetivo se puso en práctica una metodología activa que convirtiera a los discentes en los protagonistas del proceso de formación con el planteamiento de “aprender investigando”. La utilización de una metodología basada en la investigación con las denominadas “preguntas clave” ha sido una constante en estas iniciativas, las cuales se han diferenciado claramente del modelo de enseñanza más tradicional. Además, se tuvo muy en cuenta que estamos en la “era de la hiperconectividad” con alumnos que son “nativos digitales”, en contacto con las nuevas tecnologías casi desde su nacimiento prácticamente. Al mismo tiempo, se fomentó el diálogo y la actitud crítica ante aspectos como la igualdad de género o el

respeto al patrimonio material e inmaterial. Los resultados del desarrollo de estas actividades fueron muy buenos y todos los estudiantes valoraron positivamente la experiencia. Esa respuesta por parte de los alumnos y la mejora atestiguada demostraron la eficiencia de todas estas propuestas como motores de cambio en el ámbito de la enseñanza universitaria, adaptándola a los ritmos y lenguajes de la generación actual.

2. Objetivos, planteamiento y marco teórico

Dentro de la didáctica de la Historia se han desarrollado numerosos proyectos de innovación docente en las dos décadas anteriores que han intentado afrontar y analizar las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el seno de esta disciplina (Espinel Souares, 2007; Ruiz López, 2020; López; Córdoba; Conde, 2022). Si nos centramos en nuestra especialidad, algunos docentes, como M. C. Cardete, han indicado la poca evolución que ha experimentado la enseñanza de la Historia Antigua desde el punto de vista didáctico (Cardete, 2011, p. 143-144). Siguiendo esa línea, algunas investigaciones han incidido en la falta de motivación del alumnado y su participación en el aula como uno de los mayores desafíos a las que se deben enfrentar los docentes universitarios. Se señala en ocasiones la falta de conexión entre los contenidos de las asignaturas y los intereses de los alumnos, afectando directamente a su implicación y a su rendimiento. Esa desmotivación, junto con otros problemas que analizaremos a continuación, exige una respuesta por parte del profesorado para situar al alumno en el centro del proceso de un aprendizaje significativo. Debido a ello, la desmotivación del alumnado constituye una de las preocupaciones del docente universitario, por lo que se han llevado a cabo estudios sobre este fenómeno, analizando sus posibles causas y aportando algunas soluciones a este problema (Kikuchi, 2015; Rivas Alvarado; Aviles Marxelly, 2020; Homont; Alcoceba Hernando, 2025).

Tal y como se ha indicado anteriormente, en el curso 2024/2025 se ha puesto en marcha un nuevo proyecto de innovación y mejora docente denominado “*Ubi et quando:*

gamificación en asignaturas de Historia Antigua”. Los miembros de este proyecto han pretendido continuar con la tradición del Departamento de Historia Antigua de la Universidad de Sevilla de seguir creando iniciativas para la mejora de la calidad de la docencia en su especialidad. La idea surgió tras constatarse una serie de problemas entre el alumnado de sus asignaturas. Los docentes cada vez más son conscientes del gran desconocimiento que manifiestan los estudiantes en relación con el contexto geográfico y el marco cronológico, aspectos fundamentales en Historia. Se ha percibido a lo largo de los últimos años un incremento de ese desconocimiento en las aulas universitarias donde se pueden encontrar a muchos estudiantes con grandes dificultades para situar un acontecimiento clave en un espacio concreto o en un momento de tiempo determinado. Por ello, se planteó la posibilidad de crear una serie de recursos para mejorar el proceso de aprendizaje y facilitar al alumnado la adquisición de esos conocimientos geográficos y cronológicos. Además, se ha constatado que el sistema de enseñanza tradicional, sustentado en la transmisión de conocimientos en una sola dirección, no es suficiente para afrontar estos problemas. Los alumnos actuales demandan nuevas herramientas formativas, más dinámicas y visuales, que permitan integrar tanto los contenidos espaciales como temporales, favoreciendo la asimilación de estos elementos de una forma diferente a la tradicional. No hay que olvidar que estamos ante una generación que ha crecido rodeada de soportes digitales en el seno de un mundo multimedia.

En este proyecto de innovación docente se han tenido muy en cuenta los retos, las oportunidades y las dificultades del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como las directrices que se iniciaron con la instauración del llamado Plan Bolonia que promueven la implantación de nuevos modelos en el proceso de enseñanza-aprendizaje basados en el rol del alumno como agente activo. De esa manera, se ha incentivado la puesta práctica de nuevas formas de aprendizaje basadas en las competencias, la incorporación de nuevas metodologías docentes y de modelos que tengan también en cuenta no solamente los

conocimientos, sino también las actitudes y las habilidades en la evaluación del alumnado. Así, se pretende una renovación de los métodos de enseñanza alejada del sistema tradicional. Ese modelo basado únicamente en la transmisión ha estado y siguen estando vigente en el sistema educativo y condiciona los vínculos entre los docentes y los estudiantes, relaciones que se caracterizan por estar orientadas en una sola dirección y estableciéndose en ellas una jerarquía (De Alba; Porlán, 2017, p. 38-39). Sin embargo, la implantación de una metodología activa y la incorporación de los nuevos lenguajes tecnológicos y visuales promueven la autonomía del estudiantado, el desarrollo del pensamiento crítico y fomenta la capacidad de resolución de retos, dejando atrás ese rol pasivo propio del modelo de enseñanza tradicional.

El estudiante universitario suele estar predispuesto a aprender, esforzándose y trabajando en las diferentes materias que comprenden su plan de estudio. El docente debe sacar el máximo partido a ese interés de los alumnos y es fundamental captar su atención para fomentar el interés. El proyecto *Ubi et quando* ha tenido en cuenta todas las actividades realizadas en los cursos anteriores, aprendiendo de los aciertos y de los errores, y siempre persiguiendo el objetivo de seguir mejorando en la calidad de la docencia. Además, se pretende un incremento del atractivo de las materias que el Departamento imparte en diferentes titulaciones universitarias. A su vez, la actividad creada tiene una función destacada en el repaso de los conocimientos previos de los alumnos, así como de aquellos otros conocimientos adquiridos a lo largo de la impartición de las asignaturas. De esa manera, se ha puesto de manifiesto la necesidad de crear actividades que ejerzan la función de “puente” entre los conocimientos previos de los estudiantes y los nuevos saberes que se introducen en cada curso.

Tras realizar esta necesaria reflexión, se decidió crear un juego como material didáctico para tratar aspectos históricos relacionados con los contenidos de esas asignaturas, haciendo especial hincapié en cuestiones cronológicas y sobre todo geográficas. Se buscaba así alcanzar el objetivo principal del proyecto al realizar una herramienta que ayudara a combatir el

desconocimiento que manifestaba el alumnado de las asignaturas de Historia Antigua en relación con determinados procesos históricos, acontecimientos claves, personajes destacados y lugares importantes. En ese sentido, el juego creado permite ser empleado también como un instrumento para detectar las carencias y dificultades del alumnado, obteniendo los profesores una valiosa información para ajustar la planificación de su tarea docente.

Junto con el objetivo principal del proyecto, se plantearon otros objetivos secundarios. Entre estos últimos estaba la generación de un debate sobre la necesidad de poner en práctica cambios metodológicos en las asignaturas de Historia Antigua. La iniciativa perseguía el afianzamiento de una serie de contenidos fundamentales y básicos para el historiador, en especial para el historiador de la Antigüedad, permitiendo a los estudiantes de nuestra disciplina ejercitar habilidades imprescindibles para el posterior desarrollo de su futura profesión. Junto con el incremento del interés por la Historia, se pretendía crear en el aula una atmósfera de pluralidad y de tolerancia. En definitiva, los miembros de este proyecto de innovación han buscado crear una herramienta didáctica que, en mayor o menor medida, pueda hacer frente a todos esos problemas que se han ido planteando y que esté alineada con las nuevas demandas formativas de la época actual.

3. Diseño de la actividad

Gracias a la financiación pública del IV Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla y con la colaboración de la empresa LinkUp Learning, se creó el juego digital *Ubi et quando* orientado a la consecución de los objetivos propuestos por los miembros del proyecto. El profesorado participante aportó los materiales y la información necesaria para la creación de esta herramienta didáctica, trabajando en total sintonía con la empresa responsable del diseño tecnológico del juego. De esa manera, se integraron los contenidos académicos, creándose una herramienta funcional y coherente con las necesidades de la enseñanza universitaria.

El juego se estructura mediante varios mapas donde los alumnos deben situar ciudades, monumentos, acontecimientos y personajes vinculados a cada una de las asignaturas². Uno de los mapas está dedicado a la Península Ibérica durante la Antigüedad; otro al mundo helénico; un tercero al Próximo Oriente (Egipto, la franja sirio-palestina, Anatolia y Mesopotamia); y un último mapa a los territorios que formaron parte del Imperio Romano. En conjunto, los cuatro mapas abarcan los contenidos de prácticamente todas las asignaturas vinculadas al Departamento. La dinámica del juego permite que se pueda poner en práctica en diferentes asignaturas en función de sus contenidos mediante la selección de los mapas y los mazos de cartas específicos. Los alumnos pueden participar tanto de forma individual como en grupos, empleando sus teléfonos móviles, ordenadores o tablets. El carácter interactivo de esta herramienta estimula la motivación y el interés del estudiantado, favorece el aprendizaje activo e introduce un mayor dinamismo en las aulas.

Los mazos cuentan con cartas de ciudades donde se incluyen los principales núcleos urbanos del Mundo Antiguo, organizados según sus culturas o periodos históricos. Otro conjunto está destinado a los monumentos más famosos, incluyéndose aquí edificios importantes, yacimientos destacados, vías de comunicación, etc. Las cartas de los acontecimientos históricos contienen momentos claves asociados con las distintas culturas que se estudian en las asignaturas de Historia Antigua. Por último, los personajes fundamentales del Mundo Antiguo también están representados en otro mazo de cartas, siendo figuras relevantes en el devenir histórico de las distintas culturas y periodos. Esta clasificación ayuda al alumnado a reconocer y relacionar diversos tipos de información, contribuyendo así al establecimiento de redes conceptuales.

Como paso previo, el profesorado debe elegir el mapa que esté relacionado con los contenidos de su materia. Tras la elección del mapa específico, se presentan los cuatro mazos de cartas

² El enlace para acceder al juego *Ubi et quando*: <https://grupo.us.es/invhantigua/story.html>

correspondientes a los monumentos, ciudades, personajes y acontecimientos que deben situarse en el mapa. Un total de cuarenta cartas van acompañando a cada uno de los mapas (diez por cada tipología). Al poner en marcha la función “Barajar cartas” se irá descubriendo una por una todas esas cartas que cuentan con los datos que permitirán situarlas en los puntos representados en el mapa. La correspondencia cromática entre los tipos de carta y los puntos señalados en el mapa facilita su adecuada identificación. Las cartas de ciudades deben ser colocadas teniendo en cuenta su ubicación geográfica, al igual que las cartas de los monumentos. Las cartas de acontecimientos deben situarse atendiendo a la localización de ese evento y las de personajes teniendo en cuenta la especial vinculación de ellos con algún lugar destacado del mapa.

El juego podrá desarrollarse en dos modalidades posibles: colaborativa o competitiva. En el primer formato, los distintos equipos cooperan para colocar en el mapa todas las referencias de manera correcta y sumar la mayor puntuación posible. En el modo de competición, cada equipo competirá con el resto para ser capaz de colocar adecuadamente todas sus referencias en el menor tiempo posible. La puntuación dependerá del número de cartas colocadas en el lugar que les corresponde y conllevará una serie de puntos en caso de acierto o penalización si hay errores. En ambos casos, los alumnos cuentan con explicaciones que automáticamente aparecen tanto si las cartas han sido bien colocadas como si han sido ubicadas en lugares donde no les corresponde. La posibilidad de emplear estas dos modalidades permite al profesor adaptar la actividad en según el mayor o menor tamaño del grupo, los objetivos que se persiguen o el ambiente en el aula.

La realización de esta actividad también constituye para el alumnado un valioso instrumento de autoevaluación, al no ser el profesor, sino ellos mismos los que juzgarán si las respuestas son correctas o incorrectas, reduciendo la intervención del docente a dirimir posibles dudas o solventar las dudas que se vayan generando. La actividad puede realizarse en el inicio de la

asignatura para tener constancia de cuáles son los conocimientos previos de los estudiantes y también al final de la docencia para valorar cómo ha sido la adquisición de esos conocimientos. Además, el juego constituye una herramienta de repaso y consolidación de los contenidos ya tratados en clase. Todos los materiales creados podrán ser reutilizados nuevamente en los cursos posteriores, remarcando con ello la sostenibilidad del proyecto y la integración de este juego en la docencia de un mayor número de asignaturas. Los docentes deben tomar nota de toda la información relacionada con los resultados obtenidos por los estudiantes para después poder reflexionar sobre ellos y hacer una puesta en común con los otros compañeros del Departamento. De esa manera, se podrá calibrar el éxito o no del material docente creado por los miembros del proyecto. Igualmente, se ha confeccionado un cuestionario final para que lo rellenen los alumnos con preguntas de diferente tipología donde se tienen en cuenta las opiniones personales y las valoraciones sobre el juego. La recopilación de esa información contribuye a mejorar esta herramienta didáctica y, al mismo tiempo, ofrece datos para llevar a cabo una investigación educativa, haciendo hincapié en el impacto del empleo de las metodologías activas en el aprendizaje de la Historia Antigua.

4. Implementación de la propuesta

Una vez desarrollada la aplicación web del juego de *Ubi et quando*, se puso en práctica su funcionamiento en el curso 2024/2025 en las asignaturas “Historia del Mundo Clásico” y “Sociedades y Culturas del Próximo Oriente Antiguo”, pertenecientes al Grado en Historia, al Doble Grado en Historia e Historia del Arte, y al Doble Grado en Geografía y Gestión del Territorio e Historia. La primera de ellas es una asignatura de primer curso, cuatrimestral y de carácter obligatorio (35 alumnos matriculados), mientras que la segunda es una asignatura optativa de tercer curso y cuatrimestral (25 alumnos matriculados), ambas vinculadas al Departamento de Historia Antigua de la Universidad de Sevilla. Estas dos asignaturas fueron seleccionadas para cumplir

con dos objetivos, por un lado, cubrir los contenidos correspondientes tanto al mundo grecorromano como al Próximo Oriente Antiguo; y por otro, contar con alumnado en dos niveles distintos de su formación, primer y tercer curso. Se entendió la elección de materias que corresponden a diversos momentos del itinerario académico del alumnado como una forma de evaluar la posible versatilidad de esta herramienta didáctica para comprobar si podía resultar igual de útil y de motivadora en diferentes cursos.

En ambos casos, el procedimiento de implementación de la actividad se desarrolló de la misma manera. En primer lugar, se comenzó con una explicación al alumnado el sistema de funcionamiento del juego, indicando cuáles eran las instrucciones, los objetivos que se perseguían con esta actividad y cuáles eran los pasos a seguir hasta llegar a la meta final. La fase de introducción fue fundamental para asegurar que los alumnos habían comprendido la mecánica del juego y su propósito como herramienta que complementaba lo que ya se había tratado en las anteriores sesiones de clase. Se les pidió que accediesen con sus ordenadores portátiles, tablets o dispositivos móviles a la web que donde aloja. Con el objetivo de estimular el interés y la atención, la actividad se planteó como una competición en la que los alumnos, divididos en grupos de tres personas, competirían por el primer, segundo o tercer premio, en virtud de la puntuación final obtenida. De esa manera, la elección del trabajo cooperativo en pequeños grupos tuvo como finalidad facilitar la interacción entre los compañeros para tomar decisiones conjuntamente, así como la construcción del conocimiento. Mientras tanto, el componente competitivo favoreció la motivación del estudiantado sin comprometer la dinámica del juego ni su propósito final. Una vez que todos los estudiantes habían terminado la actividad, se procedió a un recuento de puntos y a una pequeña y simbólica “entrega de premios”. Esta última ceremonia puso punto y final a la actividad desde un punto de vista lúdico, reforzando el sentimiento de logro y consolidando aún más el ambiente participativo.

Tras la puesta en práctica del juego, se pasó a continuación a la realización del cuestionario final, cuyo objetivo no iba encaminado a evaluar la mejora en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado, sino a analizar su percepción sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre la utilidad de la aplicación en sí misma. Dicho cuestionario anónimo, que contaba con una variada batería de preguntas, se creó usando la aplicación Google Forms, de manera que los estudiantes pudieran acceder a él de forma online y las respuestas quedasen automáticamente almacenadas para su posterior estudio por parte del profesorado. La elección de dicha plataforma facilitó tanto la gestión técnica del cuestionario como el análisis de los datos recopilados de las respuestas de los estudiantes. El formulario constó de 16 preguntas de tres tipologías distintas: elección entre varias opciones; escala de valores, organizada a modo de escala de Likert de 1 a 5; y campos de texto libre. La variedad de formatos de preguntas y respuestas ayudó a combinar los datos cuantitativos con los datos cualitativos, consiguiendo una indagar y matizar las diversas percepciones del estudiantado sobre el juego *Ubi et quando*. Dado que la actividad se desarrolló en grupo, se pidió a los alumnos que los cuestionarios fuesen también rellenados en grupo, de manera que las respuestas tuviesen que ser fruto de la discusión y el consenso entre los distintos integrantes, evitando respuestas individuales y favoreciendo una reflexión conjunta. Se formaron 20 grupos de 3 integrantes cada uno, con un total de 60 alumnos, lo cual permitió obtener un volumen destacado de información para poder elaborar conclusiones sobre la recepción del juego entre el alumnado y su verdadero impacto en las dos asignaturas.

5. Los resultados obtenidos tras el desarrollo de la actividad

El análisis de los resultados de los cuestionarios realizados nos ha permitido no solo conocer la percepción del alumnado sobre la aplicación *Ubi et quando* sino también detectar los fallos o dificultades que los propios estudiantes han encontrado durante su uso. El proceso sistemático de revisión de las respuestas

recopiladas ha permitido identificar determinados patrones de comportamiento que evidencian claramente cómo se produce la interacción del estudiantado con las herramientas digitales de carácter lúdico-formativo y qué opinión tienen ellos de la integración de actividades de este tipo en el proceso de aprendizaje. Además, los formularios nos permiten entender aquellos aspectos que resultan más interesantes o que son percibidos como útiles para la propia experiencia de aprendizaje del estudiantado, lo cual nos posibilita desarrollar vías de mejora para futuras iniciativas de innovación de la práctica docente. De esa manera, el empleo de los cuestionarios puede entenderse también como un mecanismo de retroalimentación para perfeccionar tanto la herramienta en sí misma como la actividad en general de cara a los siguientes cursos.

Pasamos ahora a analizar pormenorizadamente cada una de las secciones del formulario. Las preguntas 1, 2 y 14 forman un bloque. En primer lugar, se pide al estudiante que valore si considera adecuado el nivel de dificultad del juego en relación con los contenidos impartidos en las asignaturas “Historia del Mundo Clásico” y “Sociedades y Culturas del Próximo Oriente Antiguo”, mientras que en la pregunta nº 2 se abre un campo de texto libre para que se justifique la respuesta. La pregunta 14, por su parte, se creó como punto de control para analizar si los alumnos respondían de manera distinta en una parte más avanzada del cuestionario, y se volvía a preguntar sobre la adecuación de los contenidos del juego a los vistos en clase.

En la pregunta nº 1, el 80% de los participantes valoraron como “adecuado” el nivel de dificultad, mientras que un 5% lo consideró fácil y un 15% difícil. Ningún alumno lo consideró “muy fácil” o “muy difícil”. En la pregunta nº 14 el 85% del alumnado consideró alta o muy alta la relación entre los contenidos del juego y los de las dos asignaturas anteriormente mencionadas. De igual forma, en el campo de texto correspondiente a la pregunta nº 2, la mayor parte de los alumnos coinciden en que los contenidos son adecuados, pero señalan que la mayor dificultad no viene de los contenidos en sí mismos, sino

del propio diseño del juego, dado que en los mapas se genera una acumulación de puntos en áreas muy importantes históricamente (como Roma o Tebas) que hace que sea difícil identificar qué punto concreto se corresponde con la pregunta (fig. XXX). Esta dificultad se detecta de igual forma en las preguntas nº 6 y 7, por lo que será conveniente revisar ese aspecto del diseño visual del juego para que no constituya una barrera para el aprendizaje. En la pregunta nº 6, se preguntaba a los alumnos qué hubiesen cambiado de ser ellos los diseñadores del juego, de manera mayoritaria se señala la necesidad de corregir estas acumulaciones de puntos, ya sea haciendo mayores los mapas o permitiendo ampliar la zona. Por su parte, la pregunta nº 7, “¿Qué ciudad, personaje, monumento o acontecimiento te resultó más difícil de ubicar?”, señalan los puntos en torno a Roma, no por ser desconocidos, sino por la dificultad de su identificación en el mapa entre los distintos puntos en la zona. Las respuestas nos muestran la capacidad crítica de los estudiantes cuando evalúan una herramienta didáctica como la que se describe en estas páginas. Los alumnos están manifestando con ello un grado elevado de madurez en ese sentido cuando seleccionan los elementos que contribuyen positivamente o negativamente al aprendizaje.



Fig 1. Mapa correspondiente a los contenidos del Imperio Romano en el que se puede apreciar la acumulación de puntos entorno a la ciudad de Roma, una de las principales dificultades detectadas por el alumnado.

La pregunta nº 3, estaba destinada a conocer qué aspectos del juego resultaban más interesantes o motivadores al alumnado. Al ser un campo de texto libre, hay una gran variedad de respuestas, pese a ello, es posible detectar tres grupos de respuestas. Por un lado, las que se centran en los contenidos y la utilidad de la aplicación como herramienta de estudio y de repaso de los contenidos de las asignaturas. Por otro, las que se inciden en la propia estética de la aplicación, destacando cuestiones como las imágenes, los colores o la música. Finalmente, hay un conjunto de estudiantes que no refieren su respuesta a la aplicación en sí misma, sino a la actividad desarrollada en el aula, haciendo hincapié en lo divertido de la competición y el sistema de puntos y recompensas. Los alumnos están enfatizando con sus respuestas la importancia de crear un ambiente de aprendizaje diferente al tradicional, siendo más relajado, fomentando la participación activa en clase y propiciando la implicación en las actividades propuestas.

Los resultados de la pregunta nº 3 guardan una clara relación con los de la pregunta nº 4, en la que se pedía a los alumnos que destacasen qué aspectos del juego les serían más útiles para recordar los contenidos de las asignaturas. Las opciones más votadas están relacionadas con al aspecto visual, destacando el uso de mapas (45%) y la utilización de imágenes (45%), mientras que en tercer lugar se sitúa la interacción con sus compañeros al participar en grupos con un 35% de los votos. Las respuestas demuestran que la dimensión social también ocupa un lugar destacado para la motivación del alumnado y el aprendizaje. El valor de la interacción entre los compañeros se mide también en la pregunta nº 15, en la que el 63% de los encuestados valora como muy positivo el trabajo en equipo. Al mismo tiempo, tal y como

se puede observar en los datos obtenidos, el componente visual es muy apreciado por los estudiantes en sus respuestas.

El valor del aparato visual del juego es refrendado de nuevo en la pregunta n° 5, en la que, por medio de un campo de texto libre, se pedía a los participantes que explicasen en qué medida creían que el juego les había ayudado a comprender mejor la relación entre los acontecimientos históricos y su contexto geográfico. Los alumnos destacaron lo útil que les había resultado la combinación del mapa, con las imágenes y los textos explicativos que aparecen tras situar los diferentes elementos en el mapa. Un buen número de ellos resaltaron el empleo de esta herramienta didáctica para facilitar el desarrollo de conexiones mentales duraderas entre los contenidos vistos en las asignaturas y la ubicación geográfica. Una información que se ve refrendada en las preguntas de la n° 8 a la n° 10, diseñadas para formar un grupo de análisis en el que se pregunta al alumnado si volverían a usar la aplicación, cuál ha sido el aprendizaje más significativo y si consideran útil el estudio de la historia mediante el uso de mapas. El 100% del alumnado indicó que volvería a usar la aplicación de nuevo y se destaca que la ubicación de los acontecimientos históricos, ciudades importantes, personajes destacados y monumentos en el mapa ayuda a la mejor comprensión del desarrollo de la evolución histórica trata en las dos asignaturas. Ese respaldo del alumnado indica la aceptación de este juego como recurso didáctico, pero también manifiesta la demanda de otras herramientas similares para facilitar la aproximación a los contenidos históricos de esas asignaturas.

Con las preguntas n° 11 y 12, pretendíamos analizar si los alumnos consideraban el juego más divertido o más útil para el aprendizaje. Contrariamente a lo que esperábamos, en la pregunta n° 11, referente al grado de diversión, el mayor valor (50% de los votos) señala que el juego es “divertido” pero sólo un 20% lo considera “muy divertido”, circunstancia que se ve invertida en la pregunta n° 12, en la que el 35% considera el juego “útil para el aprendizaje”, y un 40% lo considera “muy útil para el aprendizaje”. Con ello, podemos entender que el estudiantado ha sabido valorar

la utilidad de la aplicación para su propio proceso de aprendizaje, y que la actividad no ha quedado únicamente en un juego divertido que rompe con la rutina de clase, pero que no es percibido como ventajoso para el estudio de la materia. El desarrollo de esta actividad constituye para ellos una excepción, ya que están acostumbrados al sistema tradicional de enseñanza que han experimentado en las anteriores etapas educativas y siguen experimentando en la mayoría de las asignaturas de sus titulaciones universitarias. La incorporación de una propuesta de este tipo y de otras similares ofrece una alternativa didáctica bastante eficaz para atraer a los alumnos y despertar en ellos un mayor interés.

Finalmente, la pregunta nº 16, vuelve a indagar sobre la capacidad del juego como herramienta de mejora en la retención de los contenidos de las dos asignaturas. En este caso, el 45% de los alumnos lo considera muy alto, el 30% alto, un 20% medio, y sólo un 5% lo considera bajo. Ningún grupo de alumnos marcó la opción muy bajo. Las respuestas demuestran que muchos de los alumnos manifestaron las ventajas del juego como herramienta para repasar los contenidos de las dos materias, pero también valoraron positivamente la integración del componente visual, espacial y textual del juego. A modo de recapitulación debemos señalar que el alumnado ha valorado de manera muy positiva la aplicación *Ubi et quando*, considerándola no sólo un juego divertido, sino también una herramienta útil para el estudio y repaso de los contenidos. Se destaca igualmente la importancia de una selección adecuada de los contenidos y su presentación de manera atractiva. La combinación de elementos visuales como las imágenes y los mapas, con textos descriptivos breves, también han resultado un éxito que los alumnos han valorado como positivos. De igual forma, se hace evidente el valor del fomento del trabajo en grupo y de la competición como estímulo para fomentar la participación y aumentar el interés del estudiantado.

6. Conclusiones

El profesorado universitario tiene que ser consciente de los frecuentes cambios que se están produciendo en la sociedad actual y debe adaptar su docencia a esa dinámica en la medida de lo posible. Esa evolución de la sociedad debe tener su reflejo también en la modificación de la metodología de enseñanza y el docente debe sacar el máximo partido posible a los nuevos recursos que están a su alcance. Además, muchos de los alumnos que están en nuestras aulas se convertirán en los docentes del futuro y se encargarán de formar a las siguientes generaciones. Por ese y por otros muchos motivos, es fundamental actualizarse y poner en práctica las nuevas metodologías o no tan nuevas, ya que algunas llevan décadas desarrollándose, pero no han conseguido imponerse al sistema tradicional de enseñanza basado en un modelo expositivo unidireccional. Sin embargo, tanto los proyectos de innovación creados en cursos anteriores como el proyecto *Ubi et quando* demuestran los beneficios que se pueden obtener de la implementación de estas nuevas propuestas didácticas. La progresiva incorporación de recursos de este tipo, así como nuevas dinámicas de enseñanza, es un paso más en la modernización del sistema de enseñanza-aprendizaje, superando con ello el modelo tradicional.

Los resultados obtenidos de la puesta en práctica del juego *Ubi et quando* han sido bastante positivos y la mayoría de los alumnos han mostrado su preferencia por actividades de este tipo. Tanto en una asignatura como en la otra esta herramienta ha contribuido a un incremento de la motivación del alumnado, dando lugar a una participación verdaderamente activa en el aula. Además, la actividad ha ayudado a que los estudiantes reflexionen sobre determinados procesos históricos. Al mismo tiempo, el desarrollo del juego en clase ha ayudado a llevar a cabo una autoevaluación de los alumnos, lo que ha permitido también una reflexión sobre los logros alcanzados a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La experiencia ha confirmado que la incorporación de metodologías activas basadas en juegos como *Ubi et quando* es viable en el campo de las Humanidades a nivel

universitario, transforma de manera positiva la dinámica del aula y fomenta un aprendizaje significativo.

En definitiva, el empleo de esta herramienta digital en las asignaturas de Historia Antigua puede representar un feedback bastante útil para que aquellos estudiantes que se sienten desmotivados en las aulas universitarias. Además, su puesta en práctica de manera continuada puede contribuir a detectar rápidamente las posibles dificultades de aprendizaje que pueden experimentar los alumnos y alumnas, así como mostrar al docente la necesidad de desarrollar determinadas estrategias en función a la realidad del grupo. La incorporación de esta herramienta didáctica ayuda a consolidar un nuevo sistema de enseñanza más flexible, diferente al tradicional y en consonancia con los nuevos tiempos.

Referencias bibliográficas

- CARDETE DEL OLMO, M. C. El uso del campus virtual para la enseñanza de la Historia Antigua a través del aprendizaje cooperativo. In: SANZ CABRERIZO, A.; LÓPEZ OROZCO, J. A.; PABLO NÚÑEZ, L. (Org.). **VI Jornadas Campus Virtual UCM: Campus Virtual crece: retos del EEES y oportunidades para la UCM**. Madrid: Editorial Complutense, 2011, p. 143-149.
- CIDONCHA-REDONDO, F. El hallazgo de un tesoro: una experiencia educativa para conocer las fuentes numismáticas en las clases de Historia. In: COBOS SANCHIZ, D.; LÓPEZ MENESES, E.; MARTÍN PADILLA, A. H.; MOLINA GARCÍA, L.; JAÉN MARTÍNEZ, A. (Orgs.). **Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos**. Madrid: Dykinson, 2022, p. 457-467.
- CIDONCHA-REDONDO, F. Mujeres decisivas y grandes olvidadas en la Historia de España: una experiencia educativa empleando la red social Instagram. In: COBOS SANCHIZ, D.; LÓPEZ MENESES, E.; MARTÍN PADILLA, A. H.; MOLINA GARCÍA, L.; JAÉN MARTÍNEZ, A. (Orgs.). **Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos**. Madrid: Dykinson, 2022, p. 468-477.

CIDONCHA-REDONDO, F. La condena de la memoria o *damnatio memoriae*: una actividad para poner en práctica el aprendizaje basado en problemas. In: ROMERO GARCÍA, M. del C.; BUZÓN GARCÍA, O. (Orgs.). **Metodologías activas e innovación docente para una educación de calidad**. Madrid: Dykinson, 2023, p. 69-85.

CIDONCHA-REDONDO, F.; GAVIRA NARVÁEZ, A. Proyecto interdisciplinar para el estudio de la Geografía y de la Historia de un municipio andaluz en el ámbito universitario. In: PUIG GUTIÉRREZ, M.; GARCÍA GONZÁLEZ, A. J.; GUIJARRO CORDOBÉS, O.; CARRILLO CABEZA, M. (Orgs.). **Descubriendo nuevos horizontes en innovación educativa**. Madrid: Dykinson, 2024, p. 263-274.

DE ALBA, N.; PORLÁN, R. La metodología de enseñanza. In: PORLÁN, R. (Org.). **Enseñanza universitaria: Cómo mejorarla**. San Sebastián de los Reyes: Morata, 2017, p. 37-53.

ESPINEL SOUARES, A. Problemas de enseñanza y aprendizaje de Historia Universal I (sociedades antiguas). **Revista Docencia Universitaria**, v. 8, n. 1, p. 139-154, 2007.

GAGNÉ, M.; DECI, E. Self-Determination Theory and Work Motivation. **Journal of Organizational Behavior**, v. 26, n. 4, p. 331-362, 2005.

HOMONT, L. P. P.; ALCOCEBA HERNANDO, J. A. Motivación del alumnado universitario: entre desmotivación y motivación intrínseca. **European Public & Social Innovation Review**, vol. 10, p. 1-19, 2025.

HORNUNG, E. **The secret lore of Egypt**: Its impacto on the West. New York: Cornell University Press, 2001.

KIKUCHI, K. **Demotivation in Second Language Acquisition**. Insights from Japan. Bristol: Multilingual Matters, 2015.

LAGUNA PALMA, D.; SÁNCHEZ CASADO, R.; RODRIGUEZ RELLÁN, C.; SÁNCHEZ DOMÍNGUEZ, V. Bridging the gap: enhancing the teaching of history and archaeology through digital tolols. In: BUELA CASAL, G. (Org.).

Avances en Educación Superior e Investigación. V. 3. Madrid: Dykinson, 2023, p. 323.

LAGUNA PALMA, D.; SÁNCHEZ CASADO, R.; SÁNCHEZ DOMÍNGUEZ, V. EGYPTLAB, tecnología 3D e innovación docente: una evaluación del impacto de las metodologías activas en la educación superior. **DIDACTICAE** (en prensa), 2026.

LÓPEZ RIDER, J.; CÓRDOBA DE LA LLAVE, R.; CONDE GONZÁLEZ, M. T. Reproducir la Edad Media. La Arqueología Experimental como espacio de aprendizaje. **Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes**, v. 11, n. 1, p. 64-79, 2022.

MORENO GARCÍA, J. C. The cursed discipline? The peculiarities of Egyptology at the turn of the twenty-first century. In: CARRUTHERS, W. (Org.). **Histories of Egyptology: Interdisciplinary measures.** London: Routledge, 2015, p. 50-63.

RIVAS ALVARADO, M. F.; AVILES MARXELLY, D. A. **La motivación académica y el contacto socioemocional de estudiantes en el contexto de la pandemia.** El Salvador: Universidad Dr. José Matías Delgado, 2020.

RUIZ LÓPEZ, I. D. La imagen de la Historia Antigua en los futuros docentes de Educación Primaria. **Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad**, v. 9, p. 74-88, 2020.

VICENT, N.; RIVERO GARCÍA, M. P.; FELIU TORRUELLA, M. Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. **Educatio Siglo XXI: Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial**, Murcia, v. 33, n. 1, p. 83-102, 2015.

NARRATIVAS ORACULARES EN TORNO A LA BATALLA DE SEPEA¹

Javier Jara

Como es sabido, a finales del siglo VI y principios del V a. C. tiene lugar la consolidación de la hegemonía espartana sobre la península del Peloponeso en detrimento de Argos, una circunstancia protagonizada por la política de expansión agresiva encarnada por el espartano Cleómenes I contra Atenas y la propia Argólide. Este diarca se sirvió hábilmente del recurso al mandato religioso, especialmente de aquellos oráculos emanados del santuario de Delfos, para materializar sus pretensiones. En este sentido, con este trabajo se pretende analizar la presencia oracular en un periodo trascendental de la historia argiva, como es la derrota en la batalla de Sepea y la posterior crisis sociopolítica que derivó en el advenimiento de la democracia a partir del segundo cuarto del siglo V a. C., pasando por el casi inexistente papel de Argos durante la segunda guerra médica.

En una fecha que la crítica sitúa mayoritariamente en 494 (Parke; Wormell, 1956, p. 158-159; Pièrart, 2003, p. 296), Cleómenes, persuadido por la promesa délfica de tomar Argos, emprendió una expedición militar hacia la Argólide. Se dirigió en primer lugar al río Erasino, donde se detuvo para ofrecer los sacrificios habituales antes de comenzar una campaña. Sin embargo, dice Heródoto (*Historias*, 6.76.1), como los presagios fueron desfavorables, el diarca decidió retirarse hacia Tírea. En esta anécdota tan poco relevante encontramos quizá la primera ocasión en la que el Agíada acude a la religión para legitimar su estrategia: lo más probable es que las fuerzas argivas estuvieran esperando en la otra orilla del río y que Cleómenes esgrimiera el

¹ Agradezco al Prof. Luis Filipe Bantim de Assumpção su invitación para participar en el congreso hispano-brasileño “II Encuentros Transatlánticos - Recepción, Educación y Patrimonialización”, de cuya ponencia surge este trabajo.

rechazo de los dioses como excusa con la que retirarse (Tomlinson, 1972, p. 93; Cartledge, 1979, p. 149; Scott, 2005, p. 573). En cualquier caso, en Tírea, tras sacrificar satisfactoriamente un toro, embarcó a sus tropas y penetró en el golfo Argólico hasta desembarcar en algún punto entre Tirinto y Nauplia. El contingente argivo acudió a la costa y levantó su campamento a poca distancia de las fuerzas espartanas, en Sepea, temerosos, según Heródoto (*Historias*, 6.77.1), de «ser víctimas de una trampa». Y es que los argivos habían recibido un alarmante oráculo délfico, de difícil interpretación, que parecía augurar una serie de calamidades tras ser víctimas de un engaño (Heródoto, *Historias*, 6.77.2; Pausanias, *Descripción de Grecia*, 2.20.10):

Mas, cuando la hembra, conseguida la
victoria,
logre expulsar al macho y alcance gloria entre
los argivos,
dará lugar a que, en ese instante, muchas
argivas se desgarran las mejillas.
así, hasta entre las generaciones venideras, se
dirá un día
“la terrible serpiente de triple anillo pereció
domeñada por la lanza”.

Este es un oráculo que tiene varias interpretaciones, pese a que Heródoto no se atreve a ofrecer ninguna. Entre las diversas exégesis que se han propuesto (para las cuales, véase Macan, 1895, p. 335-336), hay varias posibilidades. En primer lugar, que la hembra represente a la diosa Hera, particularmente venerada en Argos, y venciera al macho, encarnado por Cleómenes y el ejército espartano. No obstante, esta sería una victoria cadmea, es decir, una victoria pírrica que llevará la desgracia a Argos, remitiendo quizá a la crisis social y cívica que tiene lugar en la ciudad después de la batalla, como veremos después. Una segunda interpretación, mucho más simplista, considera que Esparta, cuyo nombre es femenino en griego, representa a la hembra del oráculo y vencerá a Argos, un héroe masculino, para llevar después la ruina a la

ciudad homónima. En cualquier caso, si consideramos la historicidad de este oráculo, probablemente la pitia y el sacerdocio delfico eran conscientes de la enemistad entre Argos y Esparta y de que se iba a producir un enfrentamiento entre ambas potencias. Lo más lógico, en este caso, sería proporcionar un vaticinio ambiguo que pudiera ser interpretado “correctamente” en función del resultado de la batalla. Antes del choque, los argivos podrían haber creído que la hembra sólo podría vencer al macho en circunstancias especiales, de ahí la referencia herodotea al miedo a que los espartanos les pudieran tender una trampa.

La localización de Sepea nos es desconocida, pero algunos autores (como Scott, 2005, p. 298) lo conectan con Argos y con el oráculo recibido, en la medida en que vinculan el topónimo con el vocablo «σῆψ», utilizado para designar a las serpientes venenosas, el animal con el que los argivos son representados (Eurípides, *Fenicias*, 1130-1140), no sólo en el oráculo; de hecho, como subrayan algunas fuentes antiguas (Suda s. v. ἄργας), “ἄργας” significa «serpiente» en el dialecto dórico. Heródoto no aclara en qué momento se entregó este oráculo, pero es la única fuente literaria que asegura que, en la misma consulta, la pitia ofreció, sin ser requerida, otro vaticinio esencialmente hostil a los milesios que habían iniciado la sublevación de las ciudades jonias de Asia Menor contra el poder aqueménida (Heródoto, *Historias*, 6.19.2):

Y justo entonces, tú, Mileto, artífice de
inicias vilezas,
de muchos serás festín y espléndida presa.
Tus matronas lavarán los pies a muchas
gentes intonsas,
y de nuestro templo en Dídima se ocuparán
otras personas

Únicamente Heródoto se atreve a afirmar que los dos oráculos fueron entregados en una misma respuesta. Haciendo un breve examen de las palabras de la pitia (Crahay, 1956, p. 175-179), vemos que presentan una estructura que encontramos en varias respuestas oraculares delficas, también recogidas por el

halicarnasio, como el famoso oráculo entregado a Creso (Heródoto, *Historias*, 1.46-55; Jara Herrero, 2024, p. 13-16) o el que anunciaba la victoria de la flota griega en Salamina (Heródoto, *Historias*, 7.140-144; Jara Herrero, 2021, p. 208-211). La primera parte de este vaticinio está llena de imágenes oscuras, expresadas en un lenguaje en el que abundan las reminiscencias homéricas y hesiódicas, al tiempo que la segunda parte, la que interpela a los milesios, parece más mediocre, en la medida en que pierde la ambigüedad característica de los oráculos delficos, lo que ha llevado a los especialistas a pensar que estos hexámetros pertenecían a la literatura popular y eran obra de autores que tenían algunos conocimientos literarios pero estaban lejos de dominar todos los secretos de la composición poética. Es, por lo tanto, un oráculo de tipo predictivo, de los que podemos encontrar gran variedad en la obra herodotea y que profetizan que, cuando se produzcan ciertas condiciones, tendrán lugar determinados acontecimientos. Por lo demás, la ausencia de retruécanos y de necesidad de interpretación lo convierte en una predicción especialmente hostil para los milesios (Fontenrose, 1978, p. 169-170; Suárez de la Torre, 2004, p. 254-255), lo que parece implicar una condena a la sublevación jonia, que precisamente había comenzado en esa ciudad en 499. Mileto, además, controlaba el santuario de Dídima, uno de los centros oraculares de Apolo más importantes de la ecúmene, lo cual no debía de ser del agrado del sacerdocio delfico, cuya simpatía por los soberanos persas es más que conocida.

Estos versos adicionales son tan poco ambiguos que resulta imposible su inserción sin un hecho determinado que los preceda; por lo que lo más probable es que el oráculo común fuera emitido tras la victoria persa en la batalla de Lade de 494, que puso fin a la revuelta jónica. A pesar de que Pausanias (*Descripción de Grecia*, 3.1.4) hace coincidir la batalla de Sepea con el inicio del reinado de Cleómenes, cabría advertir que, durante estos primeros años de Cleómenes en el trono, la relación espartana con los Pisistrátidas atenienses (quienes gozaban de la amistad argiva) era fluida (Roobaert, 1985, p. 38). En cualquier caso, las palabras que Delfos

dedicó a los consultantes argivos hacen clara referencia a una derrota en el campo de batalla.

Para evitar cualquier ataque por sorpresa y eludir la temida trampa de Cleómenes, los argivos decidieron fijarse en las indicaciones del heraldo espartano, de manera que, cuando este daba la orden de comer, los argivos también comían, y cuando los espartanos dormían, los argivos hacían lo propio (Heródoto, *Historias*, 6.77.3). Sin embargo, Cleómenes se percató de la estrategia rápidamente y ordenó a sus hombres que, cuando el heraldo señalase la pausa para almorzar, se lanzaran armados contra el enemigo. En efecto, los espartanos sorprendieron al ejército enemigo y el ataque se saldó con la muerte de un elevado número de argivos (Frullini, 2021, *passim*), mientras que los que huyeron fueron aislados en el cercano bosque consagrado al héroe epónimo Argos. Vista con perspectiva, la batalla de Sepea da cumplimiento al oráculo recibido por Argos: la victoria de la hembra sobre el macho quedaría representada por el éxito de la treta de Cleómenes, al tiempo que la serpiente vencida por la lanza profetizaba la victoria espartana sobre los argivos (Pièrart, 2003, p. 290-293).

Teniendo en cuenta que no podía ordenar a sus hombres penetrar en el lugar sagrado, Cleómenes despachó un mensajero para que fuera llamando a algunos de los sitiados por sus nombres, que previamente habían sido facilitados por unos desertores argivos, asegurando falsamente que su rescate había sido abonado para darles muerte tan pronto como abandonaran el bosque. Es muy probable que estos desertores fueran individuos desafectos al gobierno aristocrático de Argos (Domínguez Monedero, 2010, p. 129). Este incidente serviría años más tarde como premisa para que los hijos de los caídos en Sepea recuperasen el gobierno de la ciudad, tras la revolución democrática surgida tras el desastre. Según Heródoto, el goteo de refugiados pasados por las armas cesó cuando uno de los que permanecían en el *alsos* se encaramó a un árbol y comprendió lo que ocurría; entonces, dice el halicarnasio, Cleómenes ordenó a los hilotas que le acompañaban que se sirvieran de haces de leña para incendiar el bosque sagrado

y, mientras ardía, preguntó a uno de los desertores argivos a qué deidad estaba dedicado. Cuando supo que estaba consagrado a Argos, exclamó «Profético Apolo, a fe que me engañaste sumamente al afirmar que lograría tomar Argos! Deduzco que el vaticinio que me dictaste se está cumpliendo» (Heródoto, *Historias*, 6.80).

Tras enviar a buena parte de su ejército de vuelta a Esparta, Cleómenes quiso ofrecer un sacrificio en el Hereo argivo (Heródoto, *Historias*, 6.81; Pausanias, *Descripción de Grecia*, 2.20.8-9; Plutarco, *Moralia*, 245d), pero un sacerdote trató de impedirsele por su condición de extranjero, a lo que el Agiada respondió mandando a los hilotas que se llevaran de allí al sacerdote y que lo azotasen para poder realizar la ofrenda antes de volver a Esparta. Allí sus enemigos políticos le sometieron a juicio bajo la acusación de haber aceptado un soborno a cambio de no avanzar sobre Argos. Es algo comúnmente aceptado que los “enemigos” que llevaron al Agiada a juicio pueden identificarse con el brazo político encabezado por Demarato (Roobaert, 1985, p. 44-45; Barelo, 1996, p. 23; Fornis, 2016, p. 105), quien protagonizó años antes la desbandada de Eleusis, en una maniobra que pone de manifiesto la crisis dinástica y las luchas intestinas que caracterizaron el reinado de Cleómenes. En su defensa, el acusado argumentó haber dado cumplimiento al oráculo délfico que declaraba que tomaría Argos. Pese a que algunos autores (como Fontenrose, 1978, p. 68) han considerado el vaticinio como ficticio basándose en la retirada final de la Argólida, es muy probable que la consulta a Delfos sí se produjera. Dejando de lado las motivaciones de Cleómenes para llevar a cabo el ataque, sin duda un sector de la sociedad espartíata –el afín al Euripóntida– e incluso del eforado no habría visto con buenos ojos una intromisión de carácter imperialista después del fracaso de las expediciones sobre el Ática de la década anterior. Un oráculo délfico que sancionase la iniciativa habría proporcionado la justificación religiosa necesaria para que la facción contraria a Cleómenes abandonase cualquier atisbo de resistencia a sus planes (Scott, 2005, p. 295). Dado que los pitios eran los custodios de los

oráculos y eran mantenidos a expensas del erario público, Cleómenes, más que sobornarlos, habría tenido que amenazarlos en caso de que la consulta oracular fuera falsa. No obstante, no podemos afirmar que el diarca considerase el vaticinio satisfecho con el incendio del bosque sagrado, simplemente, el relato de Heródoto está reproduciendo la versión espartana de los hechos, esto es, la defensa articulada por Cleómenes en su juicio (Crahay, 1956, p. 171; Parke; Wormell, 1956, p. 160; Griffiths, 1989, p. 58). En resumen, la decisión de no avanzar hacia la ciudad de Argos no responde, en origen, a que considerase que el oráculo se había cumplido.

En su versión de los hechos, Cleómenes apela al sentimiento religioso de los espartiatas invocando la posibilidad de que las divinidades asociadas a Argos se mostrasen hostiles al invasor. Este rechazo ya se habría demostrado en los auspicios desfavorables enarbolados por el diarca para no cruzar el río Erasino y evitar así el enfrentamiento con las tropas argivas que con toda probabilidad se encontraban esperando en la otra orilla, como hemos comprobado. En segundo lugar, el regreso del contingente espartano tendría una justificación en la oposición del héroe Argos, quien, permitiendo la quema de su bosque sagrado y el sacrificio de los suplicantes que estaban allí refugiados evita la toma de la ciudad. Pero Cleómenes también aseguró que, mientras sacrificaba en el Hereo, tuvo lugar un prodigio por el que una llama brotaba del pecho de la imagen de la diosa (Heródoto, *Historias*, 6.82.2). De haber surgido de su cabeza, habría podido tomar la ciudad (por analogía entre la parte superior de la estatua y la acrópolis argiva). Al mismo tiempo, con estos tres ejemplos se dibuja una imagen no sacrílega del Agíada que corresponde con el encargo de incendiar el bosque a los hilotas presentes, librando a la ciudadanía de toda responsabilidad ante un acto claramente despreciable, pero que encuentra autorización en el oráculo delfico (Domínguez Monedero, 2010, p. 135-136; Sánchez Mañas, 2017, p. 170-171). Por lo tanto, los alegatos de Cleómenes encajan a la perfección, no por casualidad, con su presunta indignación al reconocer ese hipotético engaño al que le somete Delfos. Gracias

a su correcta interpretación, el soberano se salva de cualquier represalia divina, a pesar de haber destruido un espacio sacro (Maurizio, 1993, p. 145-146; Kindt, 2016, p. 30-31). Podemos entrever cómo, a lo largo del relato de Heródoto relacionado con la expedición espartana hacia la Argólide, el lector espera un final trágico para el diarca que finalmente no se produce, precisamente, por su interpretación del oráculo. Los errores en la comunicación entre dioses y mortales, aun careciendo de veracidad, dan lugar a situaciones indeseadas que, no por ello, dejan de estar legitimadas por la divinidad.

Las explicaciones ofrecidas por Cleómenes son puestas en tela de juicio por el propio Heródoto (*Historias*, 6.82.1), pero propiciaron finalmente su absolución «por una amplia mayoría». Con todo, existen algunos elementos en su discurso que podrían haber suscitado las dudas de los propios espartiatas. Una visita al Hereo es incomprensible en un contexto de cumplimiento oracular (Scott, 2005, p. 305), al fin y al cabo, no se puede preguntar a un dios si se ha interpretado correctamente un oráculo proporcionado por otro. Más aún habiendo despachado de vuelta a casa a la mayoría del ejército, pues, de haber bendecido la diosa la captura de la ciudad, un exiguo contingente de mil soldados escogidos habría resultado insuficiente. Cabe la posibilidad de que Heródoto fusione –o confunda– aquí la tradición espartana con otra argiva, de carácter evidentemente más hostil, puesto que el episodio guarda semejanza con otro acontecido en la expedición de 508 en ayuda de Iságoras, en el que una sacerdotisa de Atenea trata de evitar un sacrificio espartano en la acrópolis ateniense (Heródoto, *Historias*, 5.72.3; Griffiths, 1980, p. 58). Teniendo en cuenta estos matices, la exoneración del diarca nos lleva a una cuestión directamente relacionada con la lucha de facciones en el seno de la sociedad espartata: la composición del tribunal encargado de dictar sentencia. Ciertamente, Heródoto afirma que Cleómenes fue llevado ante los éforos; en este sentido, la referencia a una absolución decidida por una importante mayoría podría hacer alusión a un balance de cuatro votos contra uno. No obstante, resulta más lógica la premisa según la cual, aunque los

éforos tuvieran la prerrogativa de dirigir la acusación y el interrogatorio a Cleómenes, lo más probable es que fuera la *Apella* la encargada de dictar una sentencia, como correspondería a un asunto que atañe al ejército espartano (Richer, 1998, p. 411-412). Así, la decisión de la *Apella* demuestra el apoyo del que gozaban Cleómenes y su política exterior en Esparta. Un veredicto en contra del Agiada habría supuesto el respaldo a la política ambicionada por Demarato y sus seguidores.

Habiendo aclarado que Cleómenes contaba con buenas razones para hacerse con Argos, quedaría por determinar el verdadero motivo por el que los espartanos no trataron de culminar su ofensiva. La historiografía moderna ha barajado diversas hipótesis al respecto. Hay quien quiso ver en la voluntad del Agiada una política destinada a fortalecer la red peloponesia de alianzas manteniendo con vida el enemigo común argivo (Crahay, 1956, p. 171; Richer, 1998, p. 413); pero, si bien es cierto que el liderazgo lacedemonio de la liga del Peloponeso aún estaba en entredicho, esta actitud no termina de cuadrar con el carácter políticamente agresivo que exhibía Cleómenes. En realidad, la retirada tiene un trasfondo pragmático. Argos contaba con un amurallado que habría obligado a los espartanos a establecer un largo y costoso asedio, siendo además la poliorcética una materia en la que los lacedemonios no eran diestros (cf. Tucídides, *Historia de la guerra del Peloponeso*, 1.102.2; también Pausanias, *Descripción de Grecia* 4.17.10-11, que relata un asedio espartano de once años en la ciudad mesenia de Hira). Por otra parte, si hemos de creer a Heródoto (*Historias*, 7.148.2), la batalla de Sepea –y el posterior suceso en el *alsos*– se había saldado con la muerte de seis mil combatientes argivos (Pausanias, *Descripción de Grecia*, 3.4.1 asegura que cinco mil argivos se habrían refugiado en el bosque sagrado), con lo que el poderío de la polis argólica habría quedado lo suficientemente neutralizado como para que los espartanos no tuviesen que preocuparse por su control (Cartledge, 1979, p. 129; Frullini, 2021, p. 111-117). Una lectura más sutil del oráculo sobre Sepea es que las mujeres argivas ayudaron a vigilar la ciudad mientras los hombres marchaban a la batalla. Puesto que Argos

no fue capturada, podrían haber sido estas mujeres las «hembras» del primer hexámetro. En este sentido, autores tardíos como Plutarco o Pausanias reflejan una tradición posterior, que describe un ataque espartano sobre Argos rechazado por las mujeres de la ciudad, organizadas en torno a la figura de la poetisa local Telesila, que utilizó las armas ofrendadas en los santuarios argivos para pertrechar una improvisada hueste de mujeres, ancianos y esclavos. Como resultado de su victoria, se instituyeron en Argos las fiestas de la insolencia o *Hybristika*, en las que las mujeres, vestidas como hombres y en memoria de la defensa de Argos frente a Esparta, insultaban y apaleaban a sus maridos, vestidos con peplos, y los trataban como inferiores (Plutarco, *Moralia*, 245c-f, que cita a Sócrates de Argos, *Fragmente der Griechischen Historiker*, 310F6; Pausanias, *Descripción de Grecia*, 2.20.8-9; Polieno, *Estratagemas*, 8.33, Suda, s. v. Τηλέσιλλα; Valdés Guía, 2005, *passim*).

Del relato concerniente a la invasión de la Argólida por Esparta (y, en general, de la política interior y exterior acometida por Cleómenes) puede inferirse la sintonía entre el diarca y el santuario de Delfos que bien merece un breve examen. Cuando, en 491, se termina descubriendo el complot urdido para destronar a Demarato con la connivencia de la pitia, el Agiada decide abandonar Esparta en dirección a Tesalia. Esta elección no fue dejada al azar, si tenemos en cuenta las estrechas conexiones sostenidas a finales del siglo VI entre Esparta y la región de Tesalia y, particularmente, la buena relación personal entre Cleómenes y el dinasta Alevas II, que hundiría sus raíces en una tradición, elaborada por el tesalio con la finalidad de legitimar y estabilizar la influencia de su estado en la Anficiónía y el santuario delficos, que introducía en Delfos el culto al héroe local Neoptólemo (Píndaro, *Nemeas*, 7.42-52; Roobaert, 1985, p. 32), pero que además convertía al Heraclida Euríloco, antepasado de Alevas, en líder legendario de los anficiones y fundador de los juegos píticos luego de contribuir al final de la primera guerra sagrada (Estrabón, *Geografía*, 9.3.4 y 10; Polieno, *Estratagemas*, 6.13; Helly, 1995, p. 40-41; Scott, 2015, p. 107-108). El argumento mítico, además de convertir al santuario en un instrumento a merced de la política

exterior alévada, sirvió de pretexto para el entendimiento entre Tesalia y Esparta, dos poderes que, a finales del Arcaísmo, compartían varias características idiosincráticas. Ambas entidades habían emprendido un ambicioso programa para consolidar la política interna y establecer un dominio más o menos efectivo sobre las regiones aledañas –Tesalia a través de la liga tesalia (Helly, 1995, p. 150-175; Martínez de Tejada, 2012, p. 76-79), Esparta en lo que se conoce como liga del Peloponeso–; también iniciaron una política exterior agresiva tendente al imperialismo en territorios cercanos, que se materializó en el control de parte de la Grecia central por parte tesalia y en las sucesivas expediciones militares en el Ática la Argólida encabezadas por Cleómenes. Pero sería la común oposición a la democracia de Atenas la que ofrecería el verdadero origen de la armonía entre Esparta y Tesalia (Sordi, 1958, p. 79-81); incluso parece que la última de las intrusiones acometidas por Cleómenes en suelo ático formaba parte de un audaz y taimado proyecto hegemónico tesalio que, con la ayuda del oráculo delfico, restituyera en el poder a los pisistrátidas, vinculados a Tesalia por antiguos lazos de amistad (Heródoto, *Historias*, 5.63.3 y 94.1; Tucídides, *Historia de la guerra del Peloponeso*, 1.20.2, 6.55.1; Aristóteles, *Constitución de Atenas*, 17.3). A fin de cuentas, una Atenas plegada a la voluntad de Cleómenes en la figura de Iságoras podría plantear un peligro político y militar igual o superior que el que ya representaba bajo el gobierno democrático. El plan, finalmente, no prosperó, pero, al aceptar el regreso de Hípías a Atenas y movilizar un ejército en tal sentido, podría considerarse que Cleómenes cedió bajo las pretensiones políticas de Alevas. El Agiada podría haber sacrificado la cristalización de su política exterior, no obstante, quedaría posteriormente recompensado. Primero, con el respaldo delfico respecto a las ambiciones sobre Argos para consolidar la hegemonía espartana en el Peloponeso. Más tarde, en el complot creado para deponer a Demarato, Cleómenes obtuvo el apoyo incondicional de Tesalia, que, aunque gobernada ya por los descendientes de Alevas II, puso su influencia sobre la pitia delfica y su posición dominante en la Anficiónía al servicio de sus

ambiciones (Sordi, 1958, p. 81-82; Sánchez, 2001, p. 88). El descubrimiento de la intriga y la denuncia pública a Cleómenes implica que, hasta entonces, durante prácticamente toda la duración de su reinado, la facción política favorable a la rama Agiada fue capaz de imponer sus demandas, probablemente mediante una mayoritaria presencia en el colegio del eforado. La divulgación del complot y la subsecuente crisis institucional lacedemonia marcan el debilitamiento de este sector y el ascenso de aquellos grupos aristocráticos afines a Demarato, siendo este un traspaso de poderes plasmado en el exilio al que se ve obligado Cleómenes al ser consciente de haber perdido partidarios en Esparta.

Las fuentes antiguas aseguran que Argos perdió seis mil hoplitas en Sepea. Dejando de lado el debate en torno a lo elevado de la cifra (Frullini, 2021, *passim*), la debacle representó una catástrofe para los argivos si tenemos en cuenta que década y media después, cuando el ejército persa irrumpe en el solar griego, Argos aún carecía de un ejército operativo. Así las cosas, Argos fue incapaz de mantener el control incluso sobre su propio territorio. No se sabe exactamente qué ocurrió. Heródoto hace un breve relato de las consecuencias, situándose en el período anterior a la invasión persa del 480 a. C. (*vid. supra*). Dice que Argos quedó «vacía de hombres», de modo que «los esclavos» (*douloi*) lo controlaban todo (presumiblemente, los mismos esclavos a los que Telesila armó en la última defensa de la ciudad de Argos). Gobernaban y administraban el estado, habiéndose casado con las viudas de los argivos muertos en la batalla hasta que los hijos de los argivos masacrados en Sepea alcanzaron la mayoría de edad. Cuando esto ocurrió, los «esclavos» se apoderaron de Tirinto tras una lucha, y se establecieron en la independencia. Durante un tiempo hubo amistad entre los esclavos y los argivos, hasta que el profeta Cleandro, procedente de Figalía, en Arcadia occidental, instó a los esclavos a luchar contra sus amos. El resultado fue un largo período de guerra que acabaron ganando los argivos.

Lo que subyace bajo el testimonio herodoteo es un convulsa crisis demográfica, social y cívica, conocida por la historiografía

tradicional como «interregno servil», y que fue parcialmente paliado a través de la integración en el cuerpo cívico de población dependiente procedente de la *chora* argiva, más probablemente periecos (Aristóteles, *Política*, 1309a9; Plutarco, *Moralia*, 245f) que *gimnetes* o siervos (Heródoto, *Historias*, 6.83; Wörrle, 1964, p. 101-114). Esta inclusión de nuevos ciudadanos y su participación en las instituciones irá resquebrajando las estructuras del Estado arcaico para alumbrar uno nuevo de impronta democrática. En el estado actual de la cuestión es imposible determinar si las bases de este proceso se encuentran en un momento anterior a la batalla de Sepea o si, por el contrario, la derrota representó el germen del cambio constitucional. De lo que no cabe duda es de que el proceso de cambio constitucional contó con la oposición y resistencia de las clases superiores, encarnadas por los hijos de los caídos en Sepea al alcanzar la mayoría de edad, lo que se encuentra en el origen de las endémicas (y con frecuencia violentas) tensiones entre oligarcas y demócratas que caracterizarán la democracia argiva (Hall, 1997, p. 72; Ruzé, 1997, p. 262).

Desde un punto de vista más amplio, la desaparición argiva del tablero geoestratégico resultaría beneficiosa para los griegos, dado que la resistencia a Persia se habría visto seriamente obstaculizada si Argos hubiera seguido siendo una fuerza efectiva en la política griega en el momento de la invasión. Durante la segunda guerra médica, los heraldos argivos acudieron a Delfos para consultar si debían entrar en guerra frente al invasor. La respuesta de la pitia recomendó la neutralidad con un poderoso oráculo (Heródoto, *Historias*, 7.148.3):

Pueblo odiado por tus vecinos, pero caro a
los dioses inmortales;
permanece en guardia en tu interior, aferrado
al venablo,
y mantén protegida la cabeza; que al cuerpo
lo salvará la cabeza.

Obviamente, la alusión a los vecinos hace referencia a los espartanos y, probablemente, a otros Estados de la Liga del

Peloponeso, como los corintios. En este sentido, cabe destacar que la rivalidad entre argivos y lacedemonios se remonta a los primeros siglos de la época arcaica, cuando ambos poderes se disputaban la posesión de las fértiles llanuras de Tírea y la Cinuria, en la costa occidental del golfo Argólico (Domínguez Monedero; Fornis, 2024). Por otra parte, la orden de “proteger la cabeza” podría remitir a la clase dominante de la ciudad, es decir, a los *gnorimoi* hijos de los combatientes en Sepea, que quizá representaban ya una fuerza lo suficientemente importante como para ser tenida en cuenta, sin la capacidad, no obstante, de subvertir la transición hacia la democracia. En cualquier caso, la respuesta fue bien recibida en una polis que aún se lamía las heridas tras el aniquilamiento de su ejército, pero es difícil obviar el uso que las autoridades argivas hicieron de la respuesta oracular para encubrir su evidente medismo (Jara Herrero, 2021, p. 278-280). La consiguiente declaración de neutralidad de Argos no sólo restó un valioso miembro a la coalición griega, también pudo haber ejercido la presión suficiente para que la sociedad espartana viera con recelo la posibilidad de enviar un considerable contingente de hoplitas a las lejanas Termópilas, teniendo en cuenta la cercanía de un estado enemigo en paulatina recuperación y con obvios deseos de ajustar cuentas.

Pero lo cierto es que, en época de las guerras médicas, Argos aún se encontraba inmersa en el proceso de reconfiguración del cuerpo cívico y en el asentamiento de la democracia. En el segundo cuarto del siglo V, Argos reintegra el territorio de Micenas y Tirinto, cuya independencia en el periodo anterior la demuestra el envío de hoplitas a la batalla de Platea (Heródoto, *Historias*, 9.28). De forma paralela hubo de tener lugar la redistribución de la población en cuatro tribus: a las tres tribus dorias tradicionales (pánfilos, hileos y dimanes), debemos añadir la de los *hyrnathioi*, que recibe su nombre de Hirneto, personaje femenino que procede del mito del retorno de los heraclidas, y que aparece atestiguada por primera vez en una inscripción procedente del *heraion* argivo datada en la cuarta década del siglo (IG IV 517).

Antes de acabar, bien merece hacer un breve repaso por las instituciones democráticas establecidas en Argos tras la batalla de Sepea. En una fecha aproximada se documenta la presencia de una Asamblea popular, la *Aliaia*, que aparece mencionada por primera vez con la fórmula Ἀλιαία ἔδοξε, en el decreto de proxenia de Gnostas de Enunte (*SEG* XIII 239; véase también Charneau, 1953, p. 395; Wörrle, 1965, p. 36). A mediados de siglo atestiguamos la existencia de una asamblea «de asuntos sagrados», que indica, en primer lugar, que, con el paso del tiempo, se crearon distintas asambleas dirigidas a tratar otros ámbitos de la gestión pública del Estado argivo; además, esta ramificación de los órganos asamblearios pone de manifiesto que el sistema democrático está bien establecido en la década de 450, una hipótesis reafirmada por la construcción en estas mismas fechas del teatro de gradas rectas, con el objeto de proporcionar un espacio a las deliberaciones de la Asamblea.

Argos contaba también con un Consejo o Βολά que, a diferencia de la Boulé ateniense, no aparece mencionada en los decretos asamblearios, lo que se ha interpretado como una posible exigencia de las clases populares, interesadas en reafirmar sus derechos ante una institución que probablemente estuviera controlada por las capas favorecidas de la sociedad (Ruzé, 1997, p. 277). Algunos estudiosos (como Leppin, 1999, p. 310-312) llegan a negar la probouleusis en la *politeia* argiva, pese al hecho excepcional de que la presidencia del Consejo y la de la Asamblea recaía sobre la misma persona. Lo cierto es que no sabemos quiénes integraban esta Βολά, aunque es probable que basara su composición en criterios económicos y que sus miembros fueran renovados de manera anual (Tomlinson, 1972, p. 194).

Otro de los órganos de gobierno de la democracia argiva es el que conocemos con el enigmático nombre de «los Ochenta» (Tucidides, *Historia de la guerra del Peloponeso*, 5.47.9). La historiografía tradicional ha descrito esta entidad como un reducido consejo aristocrático y una reminiscencia del periodo anterior a la llegada de Sepea (Wörrle, 1964, p. 56; Tomlinson, 1972, p. 196). Realmente, hemos de dudar de esta procedencia

arcaica, habida cuenta de que es posible que basara su composición en veinte miembros de cada tribu, por lo que, de ser así, no podría existir con anterioridad a la creación de los *hynathioi*, es decir, antes de la batalla de Sepea. Dejando de lado el momento de su instauración, esta institución asumiría funciones de índole financiera, religiosa y, quizá, judicial y estaría formada presumiblemente por individuos de clase acomodada.

Por último, cabe mencionar a los llamados *artynai*, un alto colegio de magistrados que probablemente tengan su origen en los *synartyontas* de la década de 480 (Wörle, 1964, p. 73; Ruzé, 1997, p. 280) y que vendrían a sustituir a los *damiorgoi* de época predemocrática, que, sin embargo, sí encontramos en otras democracias más conservadoras como la elea o la mantinea. Podemos suponer que el proceso de sinecismo que siguió a la batalla de Sepea exigió una reestructuración institucional que afectó a las magistraturas superiores; en cualquier caso, las funciones atribuidas al cuerpo de *artynai* son un misterio, como también el número de miembros que lo integraba o el proceso de selección.

La narrativa de Heródoto sobre la expedición a Argos aúna dos tradiciones: una es de origen lacedemonio, que se corresponde con la defensa diseñada por Cleómenes en su juicio y con su posterior absolución. La segunda versión es de origen argivo y se manifiesta en el evidente sacrilegio cometido en el bosque de Argos y en la explicación que los argivos ofrecen para la muerte de Cleómenes, atribuida a un castigo divino. Sobre esta conjunción, no obstante, destaca una distinción entre el plano humano y el divino, en la medida en la que la condena correspondiente a los reiterados actos sacrílegos del diarca, previsible conforme a las leyes terrenales, queda en suspenso merced a una manipulación oracular; esto convierte a Delfos en última autoridad en la narración. Desde el punto de vista geopolítico, la batalla de Sepea reafirmó la hegemonía espartana sobre el Peloponeso, culminando con ello un proceso de dominación originado a mediados del siglo anterior con la

conquista de Tegea (Heródoto, *Historias*, 1.66-68) y la “batalla de los Campeones”.

Otra de las conclusiones a la que nos conduce este estudio es que el primer oráculo examinado, el de la hembra venciendo al macho, pudo ser realmente entregado a los argivos por una pitia cuyos intereses coincidían con los de Cleómenes. A fin de cuentas, según nos comenta Heródoto, los espartanos ya habían recibido otro oráculo que aseguraba que tomarían Argos. El relato en torno a Telesila y la defensa de la ciudad frente al ataque lacedemonio responde únicamente al deseo de la sociedad argiva de encontrar un significado en el vaticinio que restituya el honor perdido tras Sepea. Sí es probable que algunos de los versos de la poetisa estuvieran dirigidos a enardecer la valentía de los argivos ante los espartanos, y que este factor favoreciera la creación de una tradición que convierte a este personaje en el adalid de la defensa de una Argos despojada de ciudadanos. Por lo demás, la unión de este oráculo con aquel hostil a los milesios constituiría el único ejemplo conocido de doble respuesta oracular a una consulta, lo cual no significaría *per se* la ahistoricidad de la sesión mántica a la que alude Heródoto. Sin embargo, las diferencias lingüísticas entre ambas respuestas son demasiado acusadas como para formar parte de una misma consulta. A este respecto debemos tener en cuenta que tanto el sacerdocio del templo como la propia pitia délfica eran individuos procedentes de las capas aristocráticas locales. Es decir, que no solo conocían de primera mano las complicaciones geopolíticas que los rodeaban, sino que eran capaces de plasmarlas en hexámetros cuidadosamente elaborados, con las referencias necesarias al pasado mítico, en un lenguaje muy diferente al que nos muestra Heródoto.

En lo que respecta al oráculo relacionado con las guerras médicas, el episodio se inscribe en la bien conocida tendencia medizante del santuario de Delfos. No hay motivos para sospechar de su historicidad, como tampoco los hay para dudar del alineamiento de Argos con cualquier enemigo de Esparta. Las intenciones argivas de engrosar las filas de la Liga Helénica eran nulas, como demuestra el tibio ofrecimiento de comandar las

fuerzas antipersas en virtud de una ascendencia mítica que también reclamaban los propios espartanos (Jara Herrero, 2021, p. 177). El oráculo recibido supuso un balón de oxígeno a un estado que no estaba en condiciones de participar en ningún conflicto fuera de las fronteras de la Argólida; de hecho, la primera vez que vemos a los argivos participar en una guerra será en alianza con los atenienses, regidos también por una democracia, en el año 462.

Quizá la conclusión más significativa que podemos extraer de la influencia oracular en torno a Sepea sea la capacidad del santuario délfico para provocar cambios institucionales en los estados griegos. Este es un aspecto que ya quedó patente con el advenimiento de la democracia en Atenas, catalizado por una invasión espartana ordenada por el oráculo de Delfos, dominado, a su vez, por los Alcmeónidas, la facción contraria a la tiranía pisistrátida. Probablemente esta familia continuase ejerciendo parte del poder sobre el santuario en el momento de la batalla de Sepea, y quizá un sector del consejo anfictiónico viera con buenos ojos el arrumbamiento del régimen arcaico argivo, fuera del corte que fuera. De ser así, dadas las injerencias tesalias que hemos analizado anteriormente, la Anfictiónía délfica se encontraría sumida en un conflicto político interno comparable al que afloró en Argos durante el siglo V, en el que las fuerzas a favor de las aristocracias y aquellas que apoyaban las democracias mantenían una *stasis* permanente.

Fuentes

ARISTÓTELES. **Constitución de Atenas.** Trad. A. Tovar. Madrid: Gredos, 1981.

ARISTÓTELES. **Política.** Trad. M. García Valdés. Madrid: Gredos, 1994.

HERÓDOTO. **Historias, libro I.** Trad. C. Schrader. Madrid: Gredos, 1977.

HERÓDOTO. **Historias, libro V.** Trad. C. Schrader. Madrid: Gredos, 1981.

- HERÓDOTO. **Historias, libro VI**. Trad. C. Schrader. Madrid: Gredos, 1981.
- ESTRABÓN. **Geografía. Libros VIII-X**. Trad. J. J. Torres Esbarranch. Madrid: Gredos, 2008.
- EURÍPIDES. **Tragedias III**. Helena. Fenicias. Ifigenia en Áulide. Bacantes. Reso. Trad. de C. García Gual y L. A. de Cuenca. Madrid: Gredos, 1979.
- JACOBY, Felix. **Fragmente der Griechischen Historiker**. Berlín, 1958.
- PAUSANIAS. **Descripción de Grecia, libros I-II**. Trad. M. C. Herrero Ingelmo. Madrid, Gredos, 1994.
- PAUSANIAS. **Descripción de Grecia, libros III-IV**. Trad. M. C. Herrero Ingelmo. Madrid, Gredos, 1994.
- PÍNDARO. **Odas y fragmentos. Olímpicas, Píticas, Nemeas, Ístmicas, Fragmentos**. Trad. J. Ortega. Madrid: Gredos, 1984.
- PLUTARCO. **Obras morales y de costumbres (Moralia) III**. Trad. M. López Salvá. Madrid: Gredos, 1987.
- POLIENO. **Estratagemas**. Trad. J. Vela Tejada y F. Martín García. Madrid: Gredos, 1991.
- TUCÍDIDES. **Historia de la guerra del Peloponeso I-II**. Trad. J. J. Torres Esbarranch. Madrid: Gredos, 1990.

Referencias bibliográficas:

- BARELLO, A. Il processo di Cleomene e la crisi dinastica di Sparta. In: SORDI, M. (ed.), **Processi e politica nel mondo antico**. Contributi dell'Istituto di Storia Antica 22. Milano: Vita e Pensiero, 1996, p. 19-27.
- CARTLEDGE, P. **Sparta and Lakonia**. A Regional History. 1300 to 362 B. C. London-New York: Routledge, 1979.
- CRAHAY, R. La littérature oraculaire chez Hérodote. Paris: Les Belles Lettres, 1956.
- DOMÍNGUEZ MONEDERO, A. J. Destrucción de la naturaleza y castigo divino: Cleómenes de Esparta y el bosque sagrado de Argos. En MONTERO, S; CARDETE, M. C. (eds.), **Naturaleza y religión en el mundo clásico**. Usos y abusos del medio natural. Madrid: Sígnifer, 2010, p. 125-142.

- CHARNEUX, P. Inscriptions d'Argos. **Bulletin de Correspondance Hellénique**, n. 77, p. 387-403, 1953.
- DOMÍNGUEZ MONEDERO, A. J.; FORNIS, C. Legendary Combats within a Sacred Landscape: The Battle of Champions, the Parparonia and the Cult of Apollo Pythaeus in Thyreatis. In: MOLINA MARÍN, A.; AGUDO VILLANUEVA, M. (coords.), **Filalexandros**: la última frontera de Alejandro. Homenaje al profesor Francisco Javier Gómez Espelosín. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2024, p. 137-413.
- FONTENROSE, J. **The Delphic Oracle**. Its Responses and Operations with a Catalogue of Responses. Berkeley- Los Angeles-London: University of California Press, 1978.
- FORNIS, C. **Esparta**. La historia, el cosmos y la leyenda de los antiguos espartanos. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2016.
- FRULLINI, S. Politics and Landscape in the Argive Plain after the Battle of Sepeia. **Journal of Hellenic Studies**, n. 141, p. 110-165, 2021.
- GRIFFITHS, A. Was Kleomenes Mad? In: POWELL, A. (ed.). **Classical Sparta**: Techniques behind her success. London: Routledge, 1989, p. 51-78.
- HALL, J. How Argive Was the 'Argive' Heraion? The Political and Cultic Geography of the Argive Plain, 900-400 B.C. **American Journal of Archaeology**, n. 99, p. 577-613, 1997.
- HELLY, B. **L'État thessalien**. Aleuas le Roux, les tétrades et les *tagoi*. Lyon: Maison de l'Orient et de la Méditerranée, 1995.
- JARA HERRERO, J. **Las guerras médicas**. Grecia frente a la invasión persa. Madrid: La esfera de los libros, 2021.
- JARA HERRERO, J. **El hogar de los dioses**. Oráculos y santuarios de la antigua Grecia. Madrid: La esfera de los libros, 2024.
- KINDT, J. **Revisiting Delphi**: Religion and Storytelling in Ancient Greece. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- LEPPIN, H. Argos. Eine griechische Demokratie des fünften Jahrhunderts v. Chr. **Ktèma**, 24, p. 297-312, 1997.

- MACAN, R. W. **Herodotus: The Fourth, Fifth, and Sixth Books** with introduction, notes, appendices, indices, maps. London: MacMillan and co., 1895.
- MARTÍNEZ DE TEJADA, J. **Instituciones, sociedad, religión y léxico de Tesalia de la Antigüedad desde la época de la independencia hasta el fin de la Edad Antigua (siglos VIII a. C.-V d. C.)**. Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid, 2012.
- MAURIZIO, L. **Delphic narratives**. Recontextualizing the Pythia and her prophecies. Tesis doctoral Princeton University, 1993.
- PARKE, H. W.; WORMELL, D. E. W. **The Delphic Oracle**. Volume I: The History. Oxford: Blackwell, 1956.
- PIÈRART, M. The Common Oracle of the Milesians and the Argives. In: DEROW, P.; PARKER, R. (eds.). **Herodotus and his World: Essays from a Conference in Memory of George Forrest**. Oxford: Oxford University Press, 2003, p. 275-296.
- RICHER, N. **Les éphores**. Études sur l'histoire et sur l'image de Sparte (VIII^e-III^e siècle avant Jésus-Christ). Paris: Publications de la Sorbonne, 1998.
- ROOBAERT, A. **Isolationnisme et Impérialisme Spartiates de 520 à 469 avant J.-C.** Louvain: Aedibus Peeters, 1985.
- RUZÉ, F. **Délibération et pouvoir dans la cité grecque**. De Nestor à Socrate. Paris: Éditions de la Sorbonne, 1997.
- SCOTT, L.: **Historical Commentary on Herodotus Book 6**. Leiden-Boston: Brill, 2005.
- SCOTT, M. **Delfos**. Historia del centro del mundo antiguo. Barcelona: Ariel, 2015.
- SÁNCHEZ, P. **L'Amphictionie des Pyles et de Delphes**. Recherches sur son rôle historique, des origines au II^e siècle de notre ère. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2001.
- SÁNCHEZ MAÑAS, C. **Los oráculos en Heródoto**. Tipología, estructura y función narrativa. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2017.
- SORDI, M. **La lega tessala fino ad Alessandro Magno**. Roma: Istituto Italiano per la Storia Antica, 1958.

SUÁREZ DE LA TORRE, E. Los oráculos sobre Argos. In: BERNARDINI, P. A. (ed.), **La città di Argo**. Mito, storia, tradizioni poetiche. Atti del Convegno Internazionale, Urbino, 13-15 giugno 2002. Roma: Edizioni dell'Ateneo, 2004, p. 245-262.

TOMLINSON, R. A. **Argos and the Argolid**. From the End of the Bronze Age to the Roman Occupation. New York: Routledge, 1972.

VALDÉS GUÍA, M. La batalla de Sepea y las *Hybristika*: culto, mito y ciudadanía en la sociedad argiva. **Gerión**, n. 23, p. 101-114, 2005.

WÖRRLE, M. **Untersuchungen zur Verfassungsgeschichte von Argos im 5. Jahrhundert vor Christus**. Munchen: Kommission für Alte Geschichte, 1964.

ENTRE MAYÉUTICA SOCRÁTICA Y RETÓRICA SOFISTA: DOS PROPUESTAS FILOSÓFICAS DE APRENDIZAJE ENFRENTADAS¹

Jesús Fernández Muñoz

1. El giro antropológico de la filosofía: entre Sócrates y los sofistas

La figura de Sócrates supone dentro de la historia de las ideas un hito imprescindible. El filósofo ateniense marca la línea divisoria con un *nuevo* interés filosófico respecto de la mayoría de los pensadores griegos que le precedieron, que estaban centrados casi en exclusiva en el estudio de la naturaleza (*physis*). Aquellos eran denominados “presocráticos”². Posteriormente tiene lugar el famoso “giro antropológico” que se da con Sócrates, Platón y los sofistas.

Los presocráticos se dedicaban principalmente a la reflexión sobre el origen material de la realidad y el principio de movimiento. Este interés se mantiene desde el que ha sido considerado como el primer filósofo de la historia de la filosofía griega Tales de Mileto (624-546 a. C.) hasta los denominados atomistas Leucipo y Demócrito (460-370 a. C.). Para los presocráticos su interés no se encontraba tanto en lo que significaba el ser humano ni en las cuestiones de la *polis*. En cambio, tanto los sofistas como Sócrates se dedican particularmente a los problemas humanos dentro de la ciudad, en lo que ha venido a denominarse la “Ilustración griega” (siglo V a.C.). Se podría decir, simplificando, que se pasa de un interés físico y *extra-muros* a un interés antropológico-político, *intra-muros*.

¹ Trabajo realizado en el marco de los proyectos PID2020-112558GB-I00 (MICINN) y US-1380257 (US).

² En español se recomienda la traducción y el orden de los fragmentos de Alberto Bernabé en su conocida obra *Fragmentos presocráticos*.

W. K. C. Guthrie explica este *giro* como el “desplazamiento del interés desde los fenómenos naturales hacia los asuntos humanos” (Vol. III, p. 16). No obstante, algunos de los presocráticos fueron coetáneos al propio Sócrates y él mismo, durante su juventud, estuvo muy interesado en las ciencias naturales. Sin embargo, en este trabajo la distinción se realiza con el fin de marcar una distancia temática y no tanto cronológica. El propio Cicerón en *Disputaciones Tusculanas* ya confirmó que “Sócrates fue el primero que bajó a la filosofía del firmamento, la situó en las ciudades e, incluso, la introdujo en las casas, y la obligó a considerar la vida y la moral, el bien y el mal” (V, 4, 10). Al filósofo ateniense, entonces, le interesa indagar lo justo y lo injusto, lo pío y lo impío, lo bello y lo feo, la valentía y la cobardía y asuntos humanos similares tal y como Jenofonte expresa en *Memorabilia* (I, 1, 16). En suma, “Sócrates dejó la ciencia por la ética, el estudio de la naturaleza por la consecución de principios prácticos” (Guthrie, 1998, vol. III, p. 40). Se dejan a un lado los intereses filosóficos previos para concentrarse en la vida ordinaria y en el estudio de la vida buena. Si bien el interés por la naturaleza también se mantiene en Platón, así como en Aristóteles y escuelas posteriores —entre los que se pueden destacar a estoicos y epicúreos—, este interés por la naturaleza continuó desarrollándose en muchos otros pensadores, en lo que hoy se puede denominar como “Historia de la Ciencia” (Störing, 2016).

Sócrates por su parte posee una personalidad particular y llena de sabiduría que da lugar a numerosas fricciones con varios de sus interlocutores; los asedia con multitud de preguntas dejándolos *sin palabras*, esto es, haciendo que fuesen conscientes de su ignorancia y en otros casos también de aquello que sabían “sin saberlo”. Jenofonte (*Económico*, cap. XIX, pp. 282-283), por ejemplo, muestra en una conversación con Iscómaco que un individuo puede llegar a no ser consciente de los conocimientos que tiene, es decir, de aquello que sabe y, por ende, la mejor manera de enseñar consistirá en *sacar* ese conocimiento mediante preguntas:

¿Puede ser, Iscómaco, que el formular preguntas sea enseñar? Estoy convencido a ver lo que había detrás de todas tus preguntas. Tú me llevas, a través de cosas que conozco, hacia cosas que se les parecen, y me persuades de que conozco cosas que yo creía que no sabía.

Se puede ver claramente cómo el “método socrático” de preguntas y respuestas está presente en la descripción de Jenofonte, que en este caso pone a Sócrates en el papel de alumno, aunque realmente hace de *guía* puesto que realiza las preguntas. De modo que Jenofonte alude al ejemplo de un principio pedagógico socrático aplicado al propio Sócrates y en un ámbito de interés del autor de los *Memorabilia* como es el de la agricultura.

Aunque desde la perspectiva platónica aprender es, en buena medida, *recordar* (*Menón*, 85d). El “recuerdo”, en el caso que expone Jenofonte de la perspectiva socrática, se basa en observaciones de la vida diaria, esto es, de la experiencia cotidiana. No obstante, admite que Sócrates aplica su método en la enseñanza filosófica y específicamente ética. De hecho, el filósofo ateniense utiliza constantemente analogías que toma de los distintos oficios, así como de sus diversas herramientas.

Otra cuestión muy diferente y discutida por los historiadores que no es objeto de este trabajo, como apunta Guthrie, es si llegó Sócrates realmente a considerar su teoría del conocimiento como *recuerdo* en el sentido platónico mencionado en *Menón*, más allá de ser una ayuda pedagógica para el aprendizaje y considerarla como una doctrina metafísica de un alma inmortal que recuerda en esta realidad las verdades eternas que había aprendido antes.

Respecto a los sofistas, que son los pensadores que tienen un protagonismo intelectual durante la segunda mitad del siglo V a.C., se verá que el conocimiento sería imposible, puesto que, según ellos, y a diferencia de Sócrates o Platón, no hay objetos de conocimiento que sean estables y verdaderos. Sócrates se mueve en el mundo de las “convicciones” y los sofistas en el de las

“opiniones”. La diferencia estriba en que como apunta Guthrie (1998, vol. III, p. 426):

Sócrates se había apoyado en una inmovible convicción de que el conocimiento *era* en principio asequible, pero que, si es que había alguna esperanza de alcanzarlo, había que eliminar, primero, los desechos de ideas confusas y erróneas que llenaban las mentes de la mayor parte de los hombres. Solamente entonces podría comenzar la búsqueda positiva del conocimiento.

La búsqueda del conocimiento implica, según Sócrates, un diálogo compartido, un proceso de investigación en común. Y este es un proceso en buena medida opuesto al que ofrecen los distintos sofistas que consideran que todo diálogo (entendido más como controversia) tiene un vencedor y un perdedor, por lo tanto, consiste en *derrotar* al “oponente” (arte de la *erística*). Donde el otro no es un *colaborador* sino un enemigo: la finalidad es la victoria en la argumentación independientemente de la verdad y por medio de cualquier recurso. El fin justificará los medios y de este modo la verdad pasa a un segundo plano o directamente se considera que no hay ninguna verdad y que *todo es relativo*.

La palabra “sofista” (*sophistés*) se relaciona con *sophós* y *sophía*, palabras que se traducen por “sabio” y por “sabiduría”; estos “sabios” estuvieron relacionados con la idea de enseñanza. El sofista es alguien que enseña y que educa a los demás. La educación en Grecia había sido una labor tradicionalmente de los poetas, sin embargo, con el desarrollo de la democracia ateniense la educación de los poetas se consideró desfasada y resultaba insuficiente (Calvo Martínez, 1986, p. 70). De modo que “sofista” no es, en principio, una palabra que se deba entender peyorativamente. Si el *sophós* es el experto en alguna de las artes y las mañas con las que uno sirve a muchos (experto en un oficio o actividad) y es útil dentro de un Estado, el *sophistés* es el experto en

el propio hombre, no ya en algo a él subordinado, es decir, es el sabio de un saber en general acerca de las cosas y los asuntos humanos y que se relaciona directamente con la capacidad de gobernar.

La cuestión es ¿qué enseñaban esos sofistas? Una respuesta rápida es que eran maestros de *areté* (virtud). Pero ¿qué tipo de virtud o excelencia era esa que querían enseñar? Tomás Calvo (1986, p. 70) lo sintetiza de la siguiente manera:

Dado que las capacidades humanas susceptibles de desarrollo son muchas (corporales y anímicas, individuales y sociales), ¿cuál o cuáles pretendían los sofistas desarrollar con sus enseñanzas? Esta es la pregunta que Sócrates formula al sofista Protágoras en el diálogo platónico que lleva el nombre de éste. El sofista acaba de afirmar que quien asista a sus enseñanzas se hará mejor día a día.

Protágoras se presentaba como un profesor de humanidad o, sencillamente, como un entendido en el arte supremo de volver mejores a los hombres (Solana Dueso, 1996), pero ¿mejores en qué? Este sofista pensaba que tenía la capacidad de convertir a partir de sus enseñanzas a los hombres en *buenos ciudadanos*. Qué significa eso es una cuestión que se desarrollará en este trabajo en contraposición a Sócrates y con vistas a esa idea de aprendizaje. De lo que no hay duda es que los sofistas eran profesionales de la enseñanza y, por lo tanto, cobraban por sus servicios. Calvo (1986, p. 73) expone el proyecto sofístico en general de la siguiente manera:

Los sofistas, en efecto, *poseían un proyecto bien definido y sistemático de educación*: no se limitaban a dar conferencias y exhibiciones ocasionales, sino que impartían *cursos completos* en cuyos programas se articulaban cuestiones

correspondientes a lo que hoy denominamos disciplinas humanísticas.

Le daban especial importancia al dominio de las técnicas de la discusión, es decir, al dominio de la palabra. Los sofistas eran maestros de oratoria y de retórica y, por lo tanto, enseñaban a hablar correctamente y de forma persuasiva en público. O dicho de otra manera: enseñaban a sus alumnos a convencer a otros. Y aunque sus obras no han sobrevivido, hay elementos suficientes para plantear una idea de lo que realmente representaban. No hay dudas de que se puede influir con las palabras y con un discurso (Kerferd, 1981a). El lenguaje, en cierto sentido, es una parte fundamental de la vida. De hecho, en la medicina griega se consideraba que incluso se podía “curar” con la palabra (Pseudo Plutarco, I, 833c).

El desarrollo de la sofística conocía de la *credulidad* del ser humano puesto que la mayoría de las decisiones de las personas se basan en palabras y, por ende, en creencias (no necesariamente verdaderas). Así, estos pensadores comprendieron el *poder de la palabra* y consideraban que los futuros gobernantes debían ser hábiles en su uso y, en consecuencia, tener una buena capacidad oratoria para los discursos a la hora de convencer a los demás (Kerferd, 1981b). Sin embargo, para Sócrates (y para Platón) la verdadera retórica y, por extensión, el verdadero aprendizaje, no se basa en la simple persuasión: esa es la cuestión que se desarrollará e intentará aclarar en este trabajo.

2. Sócrates en busca de las definiciones

Las fuentes principales que hacen referencia a Sócrates son cuatro: Aristófanes, Jenofonte, Platón y Aristóteles. Por una cuestión de extensión, se utilizarán en este trabajo principalmente las primeras obras de Platón, su discípulo y fundador de la Academia, por ser las más socráticas (aunque no se dejarán de lado las demás). El “problema socrático” no es baladí cuando se pretende hacer referencia a los fundamentos filosóficos del aprendizaje, puesto que este filósofo no escribió nada. Guthrie en

el volumen III de su *Historia de la Filosofía Griega* hace una precisión al respecto e indica que “escribió un himno a Apolo y versificó las fábulas de Esopo en sus últimos días en la prisión” (p. 314). Todo ello si se da crédito a Platón en *Fedón* (60c-d). Aunque de lo que no hay duda es que no se conserva nada de lo que pudiese escribir y, en cualquier caso, no escribió nada filosófico.

Sócrates ha sido un símbolo para la filosofía a lo largo de la historia del pensamiento. Con todo, nadie puede decir cómo fue en realidad ni cuáles eran exactamente sus ideas. Ya se ha apuntado que no escribió nada y, por ende, falta un elemento historiográfico de contraste que garantice la autenticidad de sus planteamientos filosóficos. Esta es una realidad que es necesario aceptar a fin de plantear los problemas desde las distintas interpretaciones y fuentes disponibles. Una de ellas es la más crítica y corresponde a Aristófanes, que en su comedia *Nubes* (423) describe al filósofo de forma negativa y crítica, Campillo y Vegas lo expresan así: “sofista petulante, por un lado, y maestro por otro, de una secta de orientación jónico-científica, pero, en cualquier caso, siempre ridiculizado por el dramaturgo y denostado por ateo” (p. 15). Aparte, también fue criticado por Aristóxeno de Tarento, hijo de un contemporáneo de Sócrates, quien lo tacha de ser el perfecto ejemplo de una moral degradada (Taylor, 1935, p. 92). De modo similar fue atacado por el sofista Polícrates, quien recibió, a su vez, distintas respuestas y defensas como la de Jenofonte, Platón o el romano Cicerón. Aunque siglos después siguió recibiendo más críticas desde distintos ámbitos. Campillo y Vegas (1976, p. 16) apelan a algunos ejemplos significativos:

fue atacado por Porfirio y por ciertos Padres de la Iglesia: Teófilo de Antioquía, Tertuliano y Lactancio ven, en efecto, en Sócrates el papel destructivo de lo racional frente al dogma y a la concepción religiosa de la vida. También el Sócrates-símbolo suscitará las iras de Nietzsche. Para éste, Sócrates representa la culminación del intelectualismo racionalista, de la orientación apolínea y

racional que anulará la vigencia de lo dionisiaco-irracional y, con ello, destruirá la armonía trágica del mundo griego antiguo.

Las reacciones acerca de la figura de Sócrates y sus ideas han sido muy diversas a lo largo de la historia y aportan una serie de imágenes plurales y contradictorias entre sí. Esto ha sucedido porque ha sido tratado, en el pasado y en la actualidad, como un *símbolo filosófico* para los más variopintos fines ideológicos. Sin embargo, hay pocas dudas de que Sócrates dedicaba su tiempo al diálogo con los atenienses y que lo hiciera en espacios públicos. El desarrollo de estos diálogos parece generalmente orientarse, si se sigue a Platón, hacia la perfección moral (*Apología*, 29d y ss.; 31b y ss.). Su preocupación se centra en el aprendizaje de los hombres de su tiempo, que deben prestar atención a la búsqueda de la virtud (*Apología*, 31a-b). De ahí que el filósofo ateniense deje de lado la teorización sobre la naturaleza que desarrollaron los presocráticos, como muestra igualmente en *Apología* (19 c-d).

Según el propio Jenofonte, Sócrates era el mejor de los hombres y el más sabio de todos (*Memorabilia*, IV, 6-8); mediante definiciones precisas y preguntas iba ejercitándose en la virtud junto con sus amigos y discípulos. Esto guarda similitud con el Sócrates que se puede encontrar en los diálogos platónicos, así como el que subraya Aristóteles, en *Metafísica*, al indicar que la novedad de la filosofía socrática se encuentra en el descubrimiento progresivo a partir del método inductivo, que lo lleva a realizar definiciones generales (I, 6). Este aspecto queda igualmente patente en el libro XIII (4) de la *Metafísica*:

Sócrates, por su parte, se ocupaba de estudiar las virtudes éticas y trataba primero de definir las universalmente. [...] Dos son, pues, las cosas que cabe atribuir con justicia a Sócrates: los razonamientos inductivos y las definiciones universales. Y ambas están, ciertamente, en el principio de la ciencia.

Sócrates, sin embargo, no separaba los universales ni las definiciones.

La inducción a la que se refiere el estagirita es el camino de lo particular a lo general (*Tópicos*, 105a13). Se trataría, pues, de observar ejemplos concretos hasta que se llegase a una comprensión general que se deriva de distintos ejemplos que forman parte de una clase (sea ésta del tipo que sea). Empero, toda conclusión inductiva podrá verse refutada en cualquier momento por un hecho que contradiga dicha conclusión. Las enumeraciones nunca son infinitas –esto sería imposible–; por consiguiente, las conclusiones en Sócrates serán generalizaciones probables pero que, a la vez, resultan útiles para la acción³.

La inducción, sin embargo, no es tratada por Sócrates como una cuestión axiomática sino simplemente práctica, vinculada con la acción del ser humano en el mundo. Aunque no se puede decir que Sócrates inventase la inducción, sí es cierto que fue el primero en otorgarle importancia y en utilizar sistemáticamente argumentos inductivos, como las analogías. Esto se puede observar claramente tanto en *Memorabilia* como en los diálogos de juventud de Platón.

2.1. El proceso de exploración socrático y la mayéutica

En la *Apología* platónica se comprueba el ambiente contrario al propio Sócrates, al ser considerado como “filósofo” (18a y ss.) y teórico de la naturaleza, una acusación que el mismo ateniense niega: “no tengo intención de menospreciar tal ciencia [...] lo que ocurre es, sencillamente, no tengo nada que ver con eso” (*Apología*, 19d). En la misma obra se da a entender que conoce la filosofía de Anaxágoras (26 d-e); de modo similar se puede apreciar en el diálogo *Lisís*, donde acepta que conoce a aquellos sabios que “han discurrido y escrito acerca del origen de las cosas y acerca del universo” (214a); por eso puede aludir a Heráclito (215d y ss.) y a Empédocles (214b y ss.). De modo que Sócrates

³ Téngase en cuenta que en la época socrática la lógica no ha sido formalizada ni tenía una pretensión absoluta, como más tarde sí trabajó el propio Aristóteles

era conocedor de los desarrollos anteriores sobre esa filosofía de la naturaleza, pero tanto Platón (*Apología*, 19c-d) como Jenofonte (*Mem.* IV, 7,9) insisten en que se separó y fue más allá de aquellos primeros filósofos, a fin de comprender el comportamiento virtuoso y recto del hombre para la perfección del alma⁴.

En los denominados “diálogos socráticos”, que se corresponden con los primeros escritos por Platón, se desarrollan interesantes análisis semánticos de las diversas acciones y de su sentido y significado a partir del diálogo con sus interlocutores. Si bien Sócrates no ofrece una respuesta cerrada y definitiva, sí intenta aclarar los conceptos y las ideas. Se puede decir, entonces, como apuntan Campillo y Vegas, que se contenta con una “exploración clarificadora del lenguaje ético, al tiempo que proclama la necesidad de que este tipo de indagaciones se realice de modo ininterrumpido” (1976, p. 44). La investigación socrática es constante y continua en busca de una significación unívoca de términos morales, aunque éstos siempre adopten un carácter provisional.

En estos primeros diálogos de Platón se encuentran conclusiones abiertas en las que Sócrates reconoce que tiene que callarse al respecto (*Lisis*, 223a-b), o que cambia de opinión constantemente y no está seguro acerca de lo que significa obrar justamente (*Hípias Menor*, 376c), e incluso alude a la dificultad de la definición de lo bello (*Hípias Mayor*, 304e). Análogamente en *Cármides* (175b) sugiere que no obtuvo resultados a la hora de conducir su investigación sobre la sabiduría, algo similar a lo que ocurre en *Laques* (199e) cuando no descubre la verdadera naturaleza del “valor”, así como en *Eutifrón* (15c-16a) cuando se ve la imposibilidad de conocer con seguridad lo que significa “ser piadoso”.

La mayéutica como arte de “sacar ideas latentes” implica la revisión constante y el análisis filosófico continuo. Así, la mayéutica socrática en un sentido histórico se acerca más a la de

⁴ No se debe entender el *alma* como independiente sino como una forma de referirse a la conducta recta del hombre.

esos primeros diálogos platónicos de juventud en los que, como se ha visto, no se dan soluciones definitivas ni cerradas. Algo que confirman Campillo y Vegas (1976, p. 46):

Nos parece, sin embargo, que corresponde no al Sócrates-*histórico* sino al Sócrates-*platónico* (el de los *Diálogos* de madurez de Platón) la imagen de una dialéctica socrática engendradora de soluciones positivas que llevan, en última instancia, al establecimiento de un orden ideal absoluto dotado por sí mismo de validez universal.

Sócrates se encuentra con un problema importante y tiene que ver con un cierto relativismo y escepticismo que aparentemente lo reduce todo a “convenciones”. Sin embargo, él piensa que los distintos términos deben corresponderse con una realidad y, por lo tanto, un significado es verdadero y otro falso en sentido *real* y no por *convenio*. Una misma cosa no puede “ser” y “no-ser” al mismo tiempo. Desde el punto de vista socrático es necesario definir y ordenar, para empezar, las distintas consideraciones fundamentales de la conducta humana como son lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto. El proceso de investigación comienza con la búsqueda de modelos y continúa con el examen de los diversos ejemplos con vistas a encontrar cualidades comunes. En el *Eutifrón* (6d) de Platón se desarrolla así:

Sócrates: Lo que yo quería que me dijeras no es uno o dos de los numerosos actos que son píos, sino la ‘forma’ real de que hablábamos, y que los hace a todos ellos píos. ¿No es verdad que tú decías que los actos impíos eran impíos y los píos píos por razón de una sola y única ‘forma’? Muéstrame entonces cuál es esa forma, de tal manera que pueda referirme a ella y usarla como norma, y llamar, tú o cualquier otro, pía a una acción, si se asemeja a ella, pero no de otro modo.

No es lo mismo enumerar distintos ejemplos que definir un concepto general. Otro diálogo platónico que ejemplifica esta propuesta socrática es *Menón*, donde se intenta definir qué es la virtud (*areté*, ἀρετή) y queda patente el estilo socrático de preguntas continuas que, en buena medida, paralizan a sus interlocutores. Porque generalmente dan ejemplos de hombres virtuosos concretos, pero no definen la virtud. Así pues, las definiciones no son *convenciones* –cambiantes–, sino que tienen que ver con la realidad. Jenofonte dice que “sólo el autocontrolado puede investigar las cosas más importantes, y clasificándolas de acuerdo con sus cualidades, tanto en la discusión como en la acción, escoger el bien y rechazar el mal” (*Memorabilia*, IV, 5, 11). Cuando se tiene autocontrol uno es capaz de razonar e investigar adecuadamente en busca de la verdad y se evita la persuasión sofística.

Si se quiere conseguir una definición, explica Guthrie, se “debe afirmar no sólo lo que podríamos considerar como los atributos esenciales, sino también, y principalmente, el *érgon*, o trabajo, que el objeto en cuestión debe realizar” (vol. III, p. 419). Para definir el *eidos* de una lanzadera, si se sigue el planteamiento del *Crátilo* de Platón, no se trata solo de su “forma” sino de su “función”, es decir, aquello que le permite realizar su tarea adecuadamente. En cualquier caso, se encuentran textos relevantes en toda la obra de Platón; uno de los ejemplos por antonomasia de la mayéutica socrática se halla en el *Teeteto* (150c-d), que no es una obra de juventud y que se une con la famosa metáfora de la comadrona:

Me sucede como a la comadrona, que soy estéril en sabiduría; y está justificado el reproche que muchos me hacen de que, aunque estoy siempre preguntando a otros, yo, por mí mismo, no puedo dar a luz nada, porque en mí no hay sabiduría. La razón de ello es ésta: los cielos me obligan a servir de comadrona, pero me han negado dar a luz.

Por eso, no soy sabio en modo alguno, ni ha surgido de mí nunca algún descubrimiento, como hijo engendrado por mi propia alma. De aquellos, sin embargo, que frecuentan mi compañía, algunos parecen, al principio, bastante poco inteligentes, pero, a medida que avanzamos en nuestras discusiones, todos, si los cielos se lo permiten, progresan en tal medida que parece sorprendente tanto a los demás como a ellos mismos, aunque es evidente que no han aprendido nunca nada de mí; las muchas verdades admirables que han dado a luz, han sido descubiertas por sí mismos en su interior.

Esta metáfora es perfecta para entender la mayéutica y la posibilidad que tienen los alumnos de “dar a luz” ideas, lo que supondrá un avance progresivo a partir de las preguntas y problemas que se van planteando. Si bien es cierto que, como se comprueba en los diálogos, en muchas ocasiones no se llegará a buen puerto y no saldrá la “luz”, sin embargo, se mantiene la esperanza de llegar a ella en un futuro, pues se abre la posibilidad. De hecho, Guthrie comenta que “sin duda el mérito del método socrático reside más en suprimir ideas confusas y pensamientos torcidos, que en dar a luz otros nuevos” (vol. III, p. 422). A partir del proceso de exploración de la mayéutica se consiguen dejar a un lado planteamientos e ideas que confunden, con el fin de aclarar el camino, aunque no se llegue a una respuesta definitiva, cerrada y unívoca.

2.2. La dialéctica socrática: entre la ignorancia y la ironía

La ignorancia que Sócrates propone no lleva aparejada quedarse estático en ella, no es una situación estable, sino que tiene una función positiva y propositiva: tiene la finalidad de hacer evidentes los límites del conocimiento, así como de toda indagación teórica, toda vez que posibilita, a partir de la toma de conciencia de los límites, de la investigación filosófica y, por ende,

del aprendizaje. Platón lo expresa de la siguiente manera en *Apología* (21d):

Sócrates: Yo soy más sabio que este hombre. Es posible que ninguno de los dos sepamos cosa que valga la pena, pero él cree que sabe algo, pese a no saberlo, mientras que yo, así como no sé nada, tampoco creo saberlo.

Saber que no se sabe y reconocer los límites del propio conocimiento es para Sócrates el paso necesario para salir del estado de ignorancia. Se sirve de la ironía y, con ella, hace recordar a su interlocutor sus propias deficiencias. Dos diálogos que se pueden destacar al respecto son *Hippias Mayor* y *Eutifrón*. La ignorancia será, entonces, el estímulo fundamental para la reflexión crítica y analítica de las cosas humanas. Jenofonte indicaba que cuando uno cree que “se sabe lo que no se sabe” se está realmente ignorando a sí mismo (*Memorabilia* III, 9,6). Sin el reconocimiento de la propia ignorancia se está impidiendo la reflexión. La toma de consciencia de la propia ignorancia es el comienzo de la sabiduría, puesto que es el momento en el que el hombre se pone a sí mismo como problema: “debo vivir filosofando y examinándome a mí mismo y a los demás” (*Apología*, 28e). Esta es la propuesta de perfeccionamiento moral de Sócrates que se vincula con el famoso aforismo del Oráculo de Delfos: “conócete a ti mismo” (γνῶθι σεαυτόν). Es interesante la manera en la que Guthrie (vol. III, 1998, p. 420) expone el asunto al dejar claro que:

Aunque apartó a otros de la ociosidad y del vicio e inculcó en ellos el deseo de la bondad, nunca profesó como maestro esa enseñanza, sino que logró su efecto con el ejemplo, manifestando su propia bondad tanto en sus acciones como en ‘la excelencia de su conversación sobre la virtud y los asuntos humanos en general’ (*Mem.* I, 2, 3 y 18).

El filósofo ateniense no tiene tanto la pretensión de ser un maestro como más bien un compañero de investigación, puesto que le da más importancia al autoconocimiento y a los límites de uno mismo: ya se ha comentado que es necesario reconocer que no se sabe como paso previo. Aristóteles lo explicita así: “la práctica de Sócrates consistía en hacer preguntas, pero no en dar respuestas, porque confesaba que no sabía” (*Refut. Sof.* 183b6-8). En algunos casos fingía su ignorancia antes que responder a las preguntas y esta es la denominada *eirōneía* (εἰρωνεία) que va más allá de la “ironía” como figura literaria⁵.

La preferencia por las preguntas es una evidencia y forma parte de su método, aunque en muchos casos pueda molestar a sus interlocutores. Jenofonte muestra a un Caricles que le dice que “hace preguntas cuando ya sabe la respuesta” (*Memorabilia* I, 2, 36), o Hipias le increpa al decir que se está “burlando siempre de los demás, preguntando y refutando a todo el mundo, pero sin querer nunca que [s]u propia opinión sobre algo sea sometida a examen o manifestada abiertamente” (*Memorabilia* IV, 4, 9). Mas es difícil pensar que la ironía socrática sea algo así como un “engaño deliberado”: la clave se encuentra en que no intentaba aportar *respuestas* sino abrir *propuestas*, es decir, preguntas que sirviesen para indagar y problematizar en el diálogo y en la búsqueda de la verdad.

Una verdad y unas respuestas que Sócrates no proporciona y que sí se encuentran en su discípulo Platón. Éste no solo reproduce el método socrático, sino que se esmera en responder de manera positiva. Sócrates, en cambio, se conforma con la puesta en común de los problemas y con hacer dudar sobre las

⁵ En el siglo V a. C. significaba “engaño o estafa” y se puede comprobar que “en las *Anisipas* (174) y en las *Nubes* de Aristófanes (v. 499) aparece dentro de una lista de cualidades infames junto con la impostura y toda clase de conductas viles” (Guthrie, 1998, vol. III, p. 423). También en *Leyes* de Platón (908e) se usa para referirse a aquellos que simulan religiosidad y los considera como el peor tipo de ateos, aquellos que intentan hacer ver a los otros que no lo son.

ideas hasta convencerlos de que aquello que creían que sabían no lo sabían *realmente*. Asimismo, es necesario poner de manifiesto que Sócrates no formaba ninguna “escuela” ni se consideraba un “maestro”, puesto que su enseñanza estaba abierta a todos, a cualquiera que se acercase, como indica Jenofonte en *Memorabilia* (I, 2, 37). Sus conversaciones parten de un lenguaje llano y de las necesidades y conocimientos de sus interlocutores. Sin olvidar que no buscaba enriquecimiento por sus enseñanzas (*Apología*, 19d y ss). Unas *enseñanzas* que no eran tales, es decir, no intentaba “transmitir el conocimiento” sino que cada uno podía llegar a él por sí mismo. El prototipo que se encuentra en el diálogo platónico ya mencionado *Menón* es muy relevante y Guthrie (vol. III., 1998, p. 424) también lo trae a colación de la siguiente manera:

En el experimento controlado con el esclavo Menón, realizado para convencer a Menón del valor de verse abocado a una confesión de ignorancia, Sócrates demuestra que, aun cuando el maestro conozca la respuesta, es un sano método educativo no decírsela al alumno de una vez sino llevarle a descubrirla paso a paso a través de la sucesiva destrucción de respuestas que son plausibles pero falsas.

2.3. El cuidado del alma y el autoconocimiento

El cuidado del “alma” (*phyché*, $\Psi\upsilon\chi\eta$) es la reflexión filosófica que toma por objeto principal la conducta ética del individuo (*Apología*, 29d). Sócrates se expresa claramente al respecto:

Pues, esto lo manda el dios, sabedlo bien, y yo creo que todavía no os ha surgido mayor bien en la ciudad que mi servicio al dios. En efecto, voy por todas partes sin hacer otra cosa que intentar persuadiros, a jóvenes y viejos, a no ocuparos ni de los cuerpos ni de

los bienes antes que del alma ni con tanto afán, a fin de que ésta sea lo mejor posible (*Apología* 30a-b).

La convicción de Sócrates es tanto personal como divina, de ahí que se refiera al “daimon” (δαίμων) que explica esa *voz interior* que guía y que muestra la insuficiencia de la racionalidad humana. En *Apología* (31c-d) Platón lo describe de la siguiente manera:

Yo experimento, a veces, junto a mí algo ciertamente divino o demónico, que de hecho Meleto lo incluye caricaturizado en la acusación. Comenzó a estar conmigo desde mi niñez y me ha acompañado siempre desde entonces; toma forma de voz, que, siempre que la oigo, me disuade de algo que iba a hacer, pero nunca me obliga a actuar. Esto ha sido lo que me ha impedido tomar parte en política.

No hay duda de que Sócrates se tomaba en serio esa “voz interior” y, por ende, como sugiere Guthrie “sus actividades educacionales fueron para él cuestión de una vocación genuina” (1998, p. 386). Campillo y Vegas, por su parte, opinan que: “el obrar moral es para él [Sócrates], en última instancia, una cuestión de intuición, un acogerse cada uno a los mandatos que, en lo más profundo de su ser, siente el hombre bueno” (1993, p. 52). De modo que aquel que obra rectamente no tendrá miedo a nada, ni siquiera a la muerte, puesto que no la considera ni como un mal⁶. Según el filósofo ateniense vivir bien, vivir honestamente y vivir justamente son una misma cosa (*Critón* 48b), puesto que cometer injusticia es hacer el mal y practicar la justicia significa conducir la propia vida honestamente (*Hípias Menor*, 376a-b). Nunca estaría justificado cometer injusticia ni hacer el mal (*Critón* 49b), una idea

⁶ Este planteamiento es evidente en *Apología de Sócrates* 40a-b.

que Platón llevará hasta el extremo y desarrollará por extenso en su diálogo *Gorgias* como una defensa de la justicia y crítica profunda a la retórica de los sofistas⁷. Mas este bosquejo ya se encuentra en el diálogo socrático *Critón*: “no se debe devolver injusticia por injusticia ni hacer daño a hombre alguno ni aun en el caso de que recibamos de ellos un mal, sea el que fuere” (49d).

Desde el proyecto socrático parece entenderse que hay una bondad innata en la *naturaleza humana* y, por ende, los hombres deben comportarse según las exigencias de su condición humana. Mas ello no se plantea de manera estrictamente racional, sino que necesariamente cada uno debe conocerlo por sí mismo. Solo cuando uno reflexiona sobre sí mismo se puede identificar la “justicia”, la “virtud” y, por ende, el “bien”. No se plantea como una coerción exterior en clave legal sino interior, en clave espiritual. En suma, lo anterior cobra sentido puesto que desde la perspectiva socrática todo obrar malvado y/o negativo se debe necesariamente a la ignorancia. Por lo que se considera “involuntario”. De ahí que ese cuidado del alma sea lo principal para poder vivir bien. La virtud según Sócrates es conocimiento y Aristóteles en su *Ética a Eudemo* (1216b2) da buena cuenta de ello:

Sócrates creía que el conocimiento de la virtud era el objetivo final, e investigaba qué es la justicia, el valor y todas las demás clases de virtud. Esto era razonable, teniendo en cuenta su convicción de que todas las virtudes eran conocimientos, de tal forma que conocer la justicia era al mismo tiempo ser justo; ya que, tan pronto como aprendemos geometría y arquitectura, somos arquitectos y geómetras. Por esta razón investigaba él qué es la virtud, pero no cómo se adquiere o de dónde procede.

⁷ Véase Panca Márquez, 2007.

La pregunta es si es necesario conocer la virtud para llegar a ser virtuosos o si hace falta conocer la bondad para llegar a ser buenos. Esta es la separación que, en su caso, desarrollará Aristóteles, pero que está lejos del planteamiento socrático. Para Sócrates la justicia y todas las demás virtudes son conocimiento (Jenofonte, *Mem.* III, 9, 5) y si alguien sabe lo que debe hacer no dejará, en ningún caso, de hacerlo. Los distractores para alcanzar la *sophía* son múltiples; por eso, dejarse llevar y no tener autocontrol es pernicioso para el hombre. Jenofonte (*Mem.* IV, 5, 6) lo enuncia de la siguiente manera:

Sócrates: ¿No estás de acuerdo en que la *akrasía* aparta a los hombres de la sabiduría y los conduce a su opuesto? Les impide prestar atención a las cosas que pueden serle útiles o provechosas, y comprenderlas adecuadamente, encaminándolos hacia los placeres, y a menudo embotando de tal manera su percepción del bien y del mal que escogen lo peor en lugar de lo mejor.

Ciertamente no basta con la voluntad o el deseo de querer (o no querer) hacer algo. Tanto Sócrates como Platón saben que es necesario un cierto “poder”; hay que tener la *posibilidad*, esto es, además de aprehenderlo hay que llevarlo a la práctica, es decir, es necesario cierto grado de *tékne* (τέχνη). De modo que se han de considerar los dones naturales de cada uno, el aprendizaje propiamente dicho y la puesta en práctica a partir de la experiencia propia. Esto significa que para ser virtuoso no es suficiente con el conocimiento teórico, sino que se requiere de la práctica y de la experiencia, por lo que no cabe duda de que es un proceso gradual y que se funda en la tradición. Además de lo anterior, se requiere necesariamente del autoconocimiento. Esto último remite siempre al aforismo mencionado del oráculo de Delfos que no ordena otra cosa que conocer la propia *psyché*. Lo que significa una comprensión intelectual y moral e implica tener autocontrol (*sophron*, Σώφρων): “conocer lo que es algo, es conocer *para qué*

sirve, y ya hemos descubierto que ese *érgon* o función del alma es gobernar, regir y controlar” (Guthrie, 1998, vol. III, p. 447). La virtud del alma es la *sophía*. Por consiguiente, dirá Sócrates que es preferible cuidar el alma antes que el dinero o la fama, entonces se puede decir que tiene más importancia el camino interior que el camino exterior sin retorno. Ese sería el verdadero aprendizaje para el pensador ateniense.

3. La perspectiva sofista del aprendizaje: retórica y relativismo

Un acercamiento filosófico al pensamiento de los sofistas tiene multitud de problemas, especialmente a nivel metodológico (De Romilly, 2023). Las dificultades son similares a las que se encuentran en el estudio de los presocráticos: no se dispone de sus obras completas sino solo de fragmentos. Otro inconveniente es que una de las principales fuentes sobre estos pensadores la encontramos en los diálogos platónicos. Esto es un problema puesto que el discípulo de Sócrates tenía más interés en justificar su sistema filosófico que en exponer las enseñanzas de los sofistas.

La perspectiva platónica ha dado lugar “a toda una tradición filosófica en la que al mismo tiempo que se exaltaba las doctrinas platónicas se denostaba a sus oponentes” (Campillo; Vegas, 1993, p. 66). Tampoco se puede dejar de lado que los sofistas, como se dijo en el apartado primero, no formaban ningún tipo de escuela filosófica ni tampoco eran un movimiento unitario. Antonio Melero indica en la introducción a los *Testimonios y fragmentos* de los sofistas que “se trató de un talante intelectual y de un movimiento de renovación pedagógica” (p. 7). Así las cosas, es muy relevante traer a colación nuevamente ese giro antropológico, puesto que supone un interés hacia los asuntos humanos frente a los de la naturaleza exterior. Algunos presocráticos les quitaron valor a los sentidos, pensando que no podemos fiarnos de los sentidos y que el movimiento y el cambio son ilusiones. De manera que a partir de una serie de especulaciones teóricas, construyen un intento de *ver* la realidad a partir del *discurso*. Un aspecto que el propio Gorgias, en su *Encomio de Helena*, critica

como simples oradores y maestros de la persuasión (13); se lee lo siguiente en *Fragmentos y testimonios*: “al sustituir una opinión por otra, descartando una y defendiendo otra, logran que lo increíble y oscuro parezca claro a los ojos de la opinión” (p. 208). Con los sofistas se descubre un nuevo humanismo en este siglo V a. C., que abre sus horizontes a partir de los nuevos contactos con diversos pueblos. Guthrie lo articula así: “esto hizo cada vez más obvio que costumbres y tipos de conducta que antes habían sido aceptados como absolutos y universales, y de institución divina, eran, de hecho, locales y relativos” (1998, Vol. III, p. 28).

En la *Historia* de Heródoto se pueden leer costumbres de otros pueblos como los escitas, persas, lidios, egipcios entre otros y se muestran las diferencias respecto a los usos y costumbres helénicas. El giro antropológico, desde el punto de vista de la sofística, significa una nueva manera de enfocar el problema del conocimiento y de la pedagogía, al ser una nueva concepción del ser humano y su mundo. Por lo tanto, los sofistas se convierten en una especie de educadores profesionales y el camino del éxito político se abriría a todo aquel que estuviese dispuesto a aprender el arte de la retórica a partir de una serie de herramientas y su ingenio personal a fin de vencer a sus competidores.

En ausencia de universidades o de colegios para la educación de adultos, el vacío fue llenado, para su propio provecho, por hombres como Protágoras, que se gloriaba del título de Sofista y publicaba con orgullo su habilidad para enseñar a cualquier joven el oportuno cuidado de sus asuntos personales, de tal forma que pudiera gobernar mejor su casa, así como el relativo a los asuntos de Estado, para de esta manera adquirir un poder real en la ciudad, en cuanto orador y en cuanto hombre de acción (Guthrie, 1998, vol. III, p. 32)

Parece que a partir del aprendizaje de las herramientas de la retórica ya no fuese necesario nada más; con el uso adecuado de la persuasión, se tendrían todas las habilidades. Mas los sofistas fueron producto de su época y reflejan a la perfección los vicios, la corrupción y las pasiones de la democracia ateniense como muestra Platón en la *República* (493a):

Todos estos individuos, educadores profesionales, a quienes el pueblo llama Sofistas y considera sus rivales en el arte de la educación, no enseñaban otra cosa, de hecho, que las creencias (o convicciones) del pueblo expresadas por él mismo en sus asambleas. Y esto es lo que [los sofistas] proclaman como su sabiduría.

El relativismo de la verdad es el eje vertebrador del pensamiento sofista (De Romilly, 2023). Con la famosa idea de Protágoras que indicaba que *el hombre es medida de todas las cosas* se desarrolla un programa humanista que convierte claramente al hombre en el centro. La medida de todas las cosas es cada individuo particular. Precisamente por eso, Platón hará decir a Sócrates en el *Teeteto* que: “aquellas cosas que parecen justas y honorables a cada ciudad son justas y honorables para ella mientras piense que lo son” (167c). Se identifica el *ser* con la *apariciencia*, esto es, con aquello que a cada uno le parece que “es”. De este modo se inicia el denominado *fenomenismo* y, siguiendo la tesis de Protágoras, se puede decir que todas las opiniones son verdaderas.

Aristóteles lo recuerda en su *Metafísica*: “quien afirma que todas las apariencias son verdaderas hace relativas todas las cosas” (1011a20). Por consiguiente, una de las dificultades que se encuentran desde la perspectiva relativista es precisamente su enseñanza. El relativismo afecta claramente a la posición del enseñante: si todas las opiniones son verdaderas no se puede decir que un hombre sea más sabio que otro y no tiene sentido enseñar a otros. También en el *Teeteto* platónico se intenta resolver este

inconveniente y se distingue entre la verdad y la utilidad; esto es, las opiniones y sensaciones son igualmente verdaderas, pero no todas son útiles. Se apela, pues, al criterio de utilidad. Protágoras, por su parte, de nuevo en el *Teeteto* de Platón considera la educación del sofista como análoga a la actividad de los médicos: “de igual modo, con la educación ha de procurarse el cambio del estado peor al mejor. Ahora bien, mientras el médico produce el cambio mediante fármacos, el sofista lo produce mediante discursos (*logos*)” (157a).

3.1. Las enseñanzas de los sofistas: *nómos* y *physis*

La educación de los sofistas tenía claramente, por un lado, una vertiente *retórica*, como se puede apreciar en el *Gorgias* (449a) de Platón —que forma al aprendiz a fin de que pueda convencer a otros en debates de diversa índole— y, por otro lado, una vertiente *política* que se encargaba de enseñar la administración de los asuntos de la ciudad (Poulakos, 1995), como se expresa en el *Protágoras* (319a) platónico. Los sofistas se ofrecen como una alternativa a la educación aristocrática tradicional. Como anota Melero: “venían a cubrir las crecientes necesidades de educación superior que la cultura democrática exigía cada vez más” (p. 11). La educación de los sofistas abre horizontes a aquellos que quieren iniciar una carrera pública (Melero Bellido, 1996, p. 11):

Ante todo enseñaban el arte de hablar persuasivamente en público, mediante la práctica de la argumentación y el ejercicio continuado en debates sobre cuestiones éticas o políticas, algo absolutamente indispensable en Atenas, cuyo sistema político y judicial, basado en la participación directa del ciudadano, exigía de éste un dominio del arte de la palabra.

En todos los cursos de los sofistas se encontraba, como mínimo, la iniciación al arte de la retórica y de la argumentación. Gorgias decía de sí mismo que era capaz de responder a cualquier

pregunta que le hicieran, como se aprecia en el diálogo homónimo de Platón (447d). Esas respuestas no se debían tanto a su conocimiento amplísimo sobre todas las cosas sino su capacidad para argumentar. Respecto a los diversos métodos de enseñanza se puede hacer la siguiente síntesis de cuatro tipos:

- a) La declamación de *epidíxeis* (discursos demostrativos).
- b) La ejercitación de los *tópoi* o *loci communes*.
- c) El uso de los discursos dobles o técnica de las *antilogías*.
- d) El procedimiento de preguntas y respuestas.

Esta enseñanza era fundamentalmente oral, aunque en algunos casos usaban libros. Melero Bellido dice que “algunos sofistas distribuían copias de sus propios escritos a modo de *paradeigmata* o modelos o bien componían libros de texto de carácter eminentemente práctico” (p. 18). Respecto a las materias que se impartían, más allá de la retórica, eran muy amplias y dependían de la especialización. En el diálogo *Sofista* de Platón (232b11-e2) se aporta un listado: cosas divinas, objetos visibles sobre la tierra y el cielo, el ser y el devenir de todas las cosas, las leyes, los asuntos políticos en general y, en fin, todas y cada una de las artes. En el *Protágoras* platónico también se hace alusión a la geometría, el cálculo, la astronomía, la música y la literatura (318d7-326a2). La formación literaria es especialmente relevante en Protágoras, puesto que el sofista debe ser experto en los versos y saber distinguirlos. Tampoco se puede dejar de lado el trato a las cuestiones teológicas; el mismo Protágoras realizó un tratado *Sobre los dioses* y otro *Sobre la existencia en el Hades*.

El abanico de temas es de gran amplitud; sin embargo, la cuestión del lenguaje, la literatura y especialmente la retórica se pueden considerar los ejes centrales. Realmente no se puede separar la formación de los sofistas del uso del lenguaje, tal y como apuntaba Gomperz: retórica y sofística son términos casi sinónimos. Esa retórica, desde la perspectiva platónica, se basa

solo en argumentos de verosimilitud y necesita de un conocimiento de profundidad (Melero Bellido, 1996, p. 34):

Simónides anuncia al sofista: cultiva la antítesis, juega con la ambigüedad de las palabras, vende la poesía por dinero, engaña a los demás. Pero, sobre todo, desarrolla una teoría de la *dóxa*, la lógica de la ambigüedad que permite, sin embargo, actuar con eficacia sobre ese plano de ambigüedad.

Parece que el sofista está en las antípodas del filósofo, puesto que aparentemente el plano de acción es el de la contingencia, y la finalidad del sofista es la persuasión y el engaño. El *logos* del sofista es la persuasión y no tanto un conocimiento de la realidad. Aristóteles describe en *Refutaciones sofísticas* (164a 22-23) y en *Metafísica* (1004 25ss) a los sofistas como poseedores de una *sabiduría aparente*.

La organización social y el origen de las leyes también fueron temas tratados por estos pensadores, lo cual da lugar a esa “oposición” entre ley o costumbre y naturaleza (De Romilly, 2023). Esta controversia viene porque los sofistas buscaban “un principio racional y consistente que explicara satisfactoriamente la naturaleza de las leyes humanas y del ser humano” (Melero Bellido, 1996, p. 37). Mas estos no fueron los primeros, el propio Heráclito aludía al *Logos* que todos deben seguir. Un principio permanente del que derivan las leyes humanas. Algunos sofistas como Calicles en el *Gorgias* intentan romper la relación entre ley y naturaleza al proponer una moral utilitarista: lo útil es lo verdadero. Incluso Trasímaco, en la *República* de Platón, plantea que “la justicia es el interés del más fuerte” (328c-d). La ley, entonces, parece que está más cerca de la pura convención o de un acuerdo social que de una ley natural. El convencionalismo y el relativismo es una seña de identidad sofista. A partir del análisis de las conductas humanas, los sofistas eliminaron los fundamentos de la moral tradicional, y los principios que se extraen son tres: el primero es que los dioses no son el

fundamento de la justicia, el segundo es que la ley no coincide siempre con lo justo y el tercero es que lo justo y lo injusto no tienen existencia objetivable. Acerca de este relativismo, Melero (1996, p. 46) escribe que:

Los sofistas contribuyeron a poner las bases de lo que llamaríamos hoy una moral democrática, basada en la convicción de que la *areté* (virtud) no es una cualidad innata, dependiente del nacimiento y la estirpe, sino un conjunto de saberes y de valoraciones que puede ser enseñado y ejercitado en la vida colectiva. Con su aguda crítica los sofistas no cuestionaron tanto el orden establecido, cuanto los valores sobre los que este orden se mantenía.

Los sofistas enseñaban más una técnica para la política que un proyecto o conjunto de ideas filosóficas concretas. Su propuesta de vida era activa (*Gorgias*, 485c-d) basada en la utilidad de la “buena vida” y no tan contemplativa como la socrática (*Gorgias*, 527e), que prefería ese camino interior de la “vida buena”.

4. Conclusiones

La filosofía de Sócrates no tiene un contenido doctrinal definido y cerrado, sino que marca unas líneas de actuación generales que se centran en el *camino interior* y el desarrollo del individuo –autoconocimiento–. La clave de la mayéutica se encuentra, entonces, en la problematización que hacen las personas en su vida, en su realidad cotidiana y en los problemas a los que se enfrentan. Cada individuo debe preguntarse y enfrentarse al mundo de manera particular y personal a fin de resolver los distintos obstáculos que se va encontrando en el camino, con vistas, siempre, a la *verdad*, una verdad que puede compartirse y donde cabe el diálogo (intersubjetividad). Así “el ser humano nunca está hecho y terminado: está obligado a hacerse y siempre se está haciendo” (Gutiérrez Pozo, 2023, p. 162). Esa es

la clave de lo que podríamos denominar la *pedagogía* socrática que se ha ido mostrando en el presente trabajo y que entiende que el ser humano se tiene que *hacer constantemente* y, además, solo se puede desarrollar de forma personal. Precisamente, en esa línea lo expresa Antonio Gutiérrez Pozo (2023, p. 167) cuando indica que:

Educarse es una actividad propia del alumno. La tarea del maestro es promover y conducir esta nueva forma de comprender el aprendizaje que es el descubrimiento. Para enseñar realmente una verdad, el maestro debe ante todo evitar enseñarla y ayudar a que el alumno la descubra por sí mismo, única forma de que verdaderamente la aprenda.

Esa era la tarea de Sócrates: consideraba que en el *descubrimiento* se encuentra el centro del aprendizaje. Solo cuando se entiende el problema se podrán formular las preguntas – adecuadas– y se movilizará el suficiente interés en el sujeto que lo llevará por el camino del aprendizaje. De hecho, se puede decir que la propuesta socrática es el fundamento filosófico de modelos educativos de actualidad que han sido desarrollados en distintas teorías del aprendizaje, entre los que destacan el aprendizaje y la teoría del conocimiento constructivista. El sistema socrático como aprendizaje implica comenzar desde la ignorancia o, mejor dicho, desde el reconocimiento de la propia ignorancia. Ante todo, será necesaria “una actitud de la mente, una humildad intelectual fácilmente confundible con la arrogancia, ya que el verdadero socrático está convencido de la ignorancia no sólo de él, sino de toda la humanidad” (Guthrie, 1998, vol. III, p. 426). De ahí que la inducción sea el método utilizado por la mayéutica y por la pedagogía constructivista.

El modelo socrático, que busca la verdad en diálogo, se contrapone al modelo de los sofistas, que se fundamentan en unas herramientas útiles para la oratoria y la política. El relativismo era parte fundamental de la epistemología sofista y, por ende, los

acuerdos serán un punto central; por eso desde ese prisma es necesario convencer con la palabra. Como expresan Campillo y Vegas: “ya no se trata de una ‘naturaleza’ que decida la totalidad de las leyes humanas, sino que sólo se presta un fundamento general para la convención, ayudada por la educación, [a fin de establecer] las leyes adecuadas en cada caso” (1993, p. 80). A partir de la retórica y el uso de la palabra se podían combatir las diversas opiniones que no se considerasen adecuadas. Estos dos caminos, el socrático y el de los sofistas, son opuestos y entienden el aprendizaje y la educación de formas antagónicas. En el primero, el socrático, se busca un acercamiento a la verdad que se relaciona con el autoconocimiento, con la crítica, la autocrítica y la construcción dialógica. En el segundo, los sofistas se basan en convenciones en las que lo importante no será la verdad sino los acuerdos y, como todo es relativo, será primordial conseguir los objetivos que se persiguen –con la visión de que el fin justifica los medios.

La conclusión de este trabajo se sitúa al lado de la propuesta socrática y, por ende, considera que una educación verdaderamente equilibrada y significativa se desarrolla siempre desde el aprendiz, pues éste es el verdadero núcleo de la praxis pedagógica (Gutiérrez Pozo, 2023, p. 177). Por lo tanto, los sujetos de aprendizaje son todos los individuos y el camino filosófico de aprendizaje funciona de dentro hacia fuera y no de fuera hacia dentro; es decir, el aprendizaje no se trata de convenciones o acuerdos sociales, ni tampoco consiste en aquello que resulta más útil, sino que busca una aproximación a la verdad que pueda ser comunicada en el diálogo y, además, que pueda ser compartida en la vida.

Fuentes

ARISTÓFANES. **Las nubes**. Trad. L. M. Macía Aparicio, Madrid: RBA, 2007.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Introducción y trad. Tomás Calvo. Madrid: Gredos, 1994.

ARISTÓTELES. **Refutaciones sofísticas**. Introducción y trad. M. Candel Sanmartín. Madrid: Gredos, 1988.

ARISTÓTELES. **Tópicos**. Introducción y trad. M. Candel Sanmartín. Madrid: Gredos, 1988.

CICERÓN. **Disputaciones tusculanas**. Trad. M. Mañas Núñez. Madrid: Gredos, 2016.

HERÓDOTO. **Historias**. Trad. y notas C. Schrader. Madrid: Gredos, 1981.

JENOFONTE. **Memorabilia - Recuerdos de Sócrates - Económico**. Trad. y notas J. Zaragoza. Madrid: Gredos, 1993.

PLATÓN. **Apología, Cármides, Crátilo, Critón, Eutifrón, Fedón, Gorgias, Hipias M., Hipias m., Laques, Leyes, Lisis, Menón, República, Sofista, Teeteto**. Madrid: Gredos, 1999.

Referencias bibliográficas

CALVO MARTÍNEZ, T. **De los sofistas a Platón: política y pensamiento**. Madrid: Cincel, 1986.

CAMPILLO IBORRA, N.; VEGAS GONZÁLEZ, S. **Sócrates y los sofistas**. Valencia: Universidad de Valencia, 1976.

DE ROMILLY, J. **Los grandes sofistas en la Atenas de Pericles**. Madrid: Gredos, 2023.

GOMPERZ, H. **Sophistik und Rhetorik**. Leipzig: Teubner, 1914.

GUTHRIE, W. K. C. **Historia de la filosofía griega**, vol. III: Siglo V. Ilustración. Madrid: Gredos, 1998.

GUTIÉRREZ-POZO, A. Aproximación filosófica a la pedagogía paidocéntrica, **Sophia. Colección de Filosofía de la Educación** 34, p. 159-179, 2023.

KERFERD, G. B. (ed.). **The Sophists and Their Legacy** (Hermes Einzelschriften 44). Wiesbaden: Steiner, 1981.

KERFERD, G. B. **The Sophistic Movement**. Cambridge: CUP, 1981.

MELERO BELLIDO, A. (ed., trad.) **Sofistas**. Testimonios y fragmentos. Madrid: Gredos, 1996.

- PANEA MÁRQUEZ, J. M. Retórica, poder, felicidad: en defensa de la justicia (Una lectura del Gorgias). **Fragmentos de Filosofía**, nº5, 2007, p. 31-79.
- POULAKOS, J. **Sophistical Rhetoric in Classical Greece**. Columbia, SC: Univ. of South Carolina Press, 1995.
- SCHIAPPA, E. **Protagoras and Logos**. Columbia, SC: Univ. of South Carolina Press, 2003.
- SOLANA DUESO, J. (ed./trad.) **Protágoras**. Dissoi Logoi. Textos relativistas. Madrid: Akal, 1996.
- STÖRIG, H. J. **Historia universal de la ciencia**. Madrid: Tecnos, 2016.
- TAYLOR, C. C. W. (ed./trad.) **Plato: Protagoras** (Clarendon Plato Series, ed. rev.). Oxford: Clarendon, 1991.
- VLASTOS, G. **Socrates: Ironist and Moral Philosopher**. Cambridge: CUP, 1991.

REDE CASA DO CONHECIMENTO COMO INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO E PATRIMONIALIZAÇÃO CULTURAL¹

José Gabriel Andrade

Introdução

Nas últimas décadas, as universidades vêm sendo crescentemente convocadas a redefinir o seu papel social, ultrapassando a função tradicional de ensino e pesquisa para assumir uma responsabilidade pública mais ampla no desenvolvimento cultural, social e territorial. Esse movimento, frequentemente designado como terceira missão da universidade, implica o engajamento ativo das instituições de ensino superior com as comunidades, os territórios e os problemas concretos da sociedade (Bok, 1982; Boyer, 1996; Amaral, 2018).

Nesse contexto, a produção do conhecimento deixa de ser compreendida como atividade restrita ao espaço acadêmico e passa a ser entendida como prática social situada, relacional e territorializada. O conhecimento passa a circular, ser apropriado, ressignificado e transformado em diálogo com os sujeitos e os contextos em que se insere.

É nesse horizonte que se inscreve a Rede Casas do Conhecimento, criada pela Universidade do Minho em articulação com municípios, como infraestrutura de mediação entre universidade e sociedade, orientada para a democratização do acesso ao conhecimento, a promoção da literacia científica, a inclusão cultural e a dinamização sociocultural dos territórios (Amaral; Amaro, 2015).

Este artigo propõe compreender a Rede Casas do Conhecimento como um dispositivo sociocultural híbrido que

¹ O autor agradece às equipes das Casas do Conhecimento e aos pesquisadores cujos trabalhos empíricos são mobilizados neste artigo.

articula educação, patrimônio, cultura e território, funcionando como interface de patrimonialização cultural e de construção de cidadania. Para tanto, mobilizam-se contribuições teóricas da sociologia da cultura, dos estudos sobre universidade e sociedade, da educação patrimonial e da mediação cultural, bem como dados empíricos produzidos em investigações recentes sobre a Rede (Mendes, 2023; Ferreira Junior, 2023).

1. Universidade, terceira missão e envolvimento territorial

A ideia de que a universidade deve assumir responsabilidades para além da formação profissional e da produção científica foi formulada por autores como Bok, que afirma que as universidades possuem “obrigações sociais que não podem ser ignoradas” (Bok, 1982, p.15), e por Boyer, que propõe o conceito de *scholarship of engagement* para designar uma ciência comprometida com os problemas sociais (Boyer, 1996). No contexto europeu, esse debate ganha força a partir de políticas públicas que passam a valorizar o envolvimento cívico das universidades, a transferência de conhecimento, a inovação social e o impacto territorial das instituições de ensino superior (Amaral, 2018).

As Casas do Conhecimento materializam essa orientação ao criar espaços físicos e simbólicos onde a universidade se torna acessível a públicos tradicionalmente afastados do universo acadêmico. Segundo Mendes, trata-se de uma “universidade sem muros, que se projeta no território e se reorganiza em função das necessidades locais” (Mendes, 2023, p.42).

Bruning, McGrew e Cooper argumentam que a qualidade das relações entre universidade e comunidade depende da construção de confiança, reciprocidade e relevância social (Bruning; McGrew; Cooper, 2006). A Rede Casas do Conhecimento constitui um esforço institucional nesse sentido, ao ancorar a universidade em contextos locais e permitir que os territórios influenciem também as agendas acadêmicas.

1.1 A terceira missão da universidade e a redefinição do seu papel social

A redefinição do papel social das universidades nas últimas décadas tem sido amplamente discutida sob o conceito de terceira missão, entendido como o conjunto de atividades que ultrapassam o ensino e a pesquisa e que visam o envolvimento ativo das instituições de ensino superior com a sociedade, os territórios e os problemas sociais concretos (Bok, 1982; Boyer, 1996; Amaral, 2018).

Essa orientação implica que a universidade deixe de ser apenas produtora e transmissora de conhecimento para se tornar agente cultural, educativo, social e territorial. A terceira missão não se limita à transferência tecnológica ou à inovação empresarial, mas envolve também a promoção da cidadania, da cultura, da educação ao longo da vida e da coesão territorial. Nesse quadro, a universidade passa a atuar como mediadora entre diferentes formas de saber, entre ciência e sociedade, entre políticas públicas e dinâmicas locais, assumindo responsabilidades na promoção do desenvolvimento social, cultural e econômico.

É nesse contexto que se insere a Rede Casas do Conhecimento (RCdC), criada pela Universidade do Minho em parceria com autarquias locais como uma infraestrutura territorial de mediação entre universidade e sociedade. A RCdC é constituída por dez espaços físicos distribuídos por diferentes municípios, um conjunto de equipes locais e universitárias e um conjunto de recursos humanos, tecnológicos e institucionais orientados para a dinamização dos territórios em torno das tecnologias da informação, do conhecimento e da inovação. A Rede articula espaços, pessoas e projetos com o objetivo de promover a aprendizagem ao longo da vida, a inclusão digital, a literacia científica, a criatividade, a experimentação tecnológica e a circulação social do conhecimento.

1.2 Composição institucional e territorial da Rede

São membros efetivos da Rede Casas do Conhecimento as seguintes entidades, com os respectivos anos de adesão:

Universidade do Minho, 2010.
Município de Vila Verde, 2010.
Município de Fafe, 2010.
Município de Paredes de Coura, 2010.
Município de Vieira do Minho, 2010.
Município de Boticas, 2012.
Município de Montalegre, 2013.
Município da Trofa, 2013.
Município de Ponte da Barca, 2013.
Município de Valongo, 2021.
Município de Chaves, 2024.

Essa configuração territorial evidencia que a RCdC não constitui apenas um projeto universitário, mas uma rede sociotécnica e institucional que articula diferentes escalas, local, municipal e universitária, e diferentes racionalidades, científica, política, cultural e social.

As Casas do Conhecimento não são extensões físicas da universidade no território, mas espaços híbridos que combinam características de biblioteca, centro cultural, laboratório tecnológico, espaço formativo e fórum comunitário. Elas operam como infraestruturas de mediação sociocultural, permitindo que o conhecimento científico circule, seja apropriado, reinterpretado e integrado às dinâmicas locais. Como observa Mendes, trata-se de uma “universidade sem muros, que se territorializa e se reconstrói em diálogo com os contextos locais” (Mendes, 2023, p.42).

A RCdC materializa uma concepção ampliada da terceira missão, que integra inovação, educação, cultura e cidadania. Ao articular universidade e autarquias, ciência e território, tecnologia e comunidade, a Rede contribui para reduzir assimetrias territoriais, democratizar o acesso ao conhecimento e fortalecer o capital cultural e social das comunidades locais. A Rede Casas do Conhecimento pode, assim, ser compreendida como um dispositivo de governança cultural e educativa territorial, no qual a universidade exerce uma função de mediação, articulação e

legitimação simbólica, enquanto os municípios aportam conhecimento local, proximidade com os cidadãos e capacidade de mobilização social.

2. Patrimônio cultural e processos de patrimonialização

O patrimônio cultural não deve ser compreendido apenas como conjunto de bens materiais a serem preservados, mas como processo social de atribuição de valor, significado e identidade. A patrimonialização corresponde à construção simbólica do patrimônio como elemento constitutivo da memória coletiva e da identidade social.

No caso do Paço Arquiepiscopal de Braga, atual sede da Reitoria da Universidade do Minho e da Casa do Conhecimento, essa dimensão é particularmente expressiva. O edifício concentra camadas históricas que refletem transformações políticas, religiosas e urbanas (Bessa, 2013; Vasconcelos, 1988; 1992; 1997; Bandeira, 2000). A abertura desse espaço à comunidade por meio da instalação da Casa do Conhecimento representa um processo de ressignificação simbólica do patrimônio, transformando um edifício associado ao poder institucional em espaço de acesso público ao conhecimento, à cultura e ao debate social (Mendes, 2023). Esse movimento pode ser compreendido como patrimonialização ativa, na qual o patrimônio é apropriado socialmente e integrado às práticas cotidianas. Trata-se menos de conservar o passado e mais de produzir sentidos no presente.

2.1 Patrimonialização como processo simbólico e social

A patrimonialização não deve ser compreendida como simples ato técnico de classificação, tombamento ou conservação de bens culturais, mas como um processo social, simbólico e político por meio do qual determinados objetos, práticas, lugares e narrativas são elevados à condição de patrimônio. Trata-se de um processo de seleção cultural que envolve disputas de sentido, relações de poder e negociações entre diferentes atores sociais.

Nesse sentido, o patrimônio não preexiste à sua patrimonialização. Ele é produzido socialmente a partir de práticas

discursivas, institucionais, educativas e culturais que atribuem valor, legitimidade e significado a determinados elementos do passado e do presente. A patrimonialização constitui, assim, um processo de construção simbólica da memória coletiva. A literatura mobilizada nas investigações sobre a Casa do Conhecimento permite compreender esse processo como profundamente relacional. Como mostram os estudos sobre o Paço Arquiepiscopal, o edifício foi historicamente associado ao poder religioso e político, configurando-se como símbolo de autoridade e centralidade institucional (Vasconcelos, 1988; 1992; 1997; Bessa, 2013). A sua reconfiguração como espaço público de acesso ao conhecimento e à cultura altera profundamente o seu regime simbólico.

Ao abrir o Paço à comunidade, a Universidade do Minho não apenas muda a função do edifício, mas reconfigura o seu significado social. O espaço deixa de ser percebido prioritariamente como sede de poder e passa a ser reconhecido como lugar de encontro, aprendizagem e participação cultural. Trata-se de um deslocamento simbólico que transforma a relação da comunidade com o patrimônio. Esse deslocamento não ocorre automaticamente. Ele depende de práticas concretas de mediação cultural, educação patrimonial e comunicação pública. Mendes observa que a apropriação social do Paço como espaço comunitário foi construída gradualmente, por meio de atividades, eventos, visitas, oficinas e ações educativas que produziram novos sentidos para o espaço (Mendes, 2023).

A patrimonialização, nesse sentido, é inseparável da experiência. Não basta que um bem seja classificado como patrimônio, é necessário que ele seja vivido, frequentado, narrado e simbolicamente investido pelos sujeitos. É nesse ponto que a educação e a cultura desempenham papel central, ao criar as condições para que o patrimônio seja reconhecido como relevante, significativo e digno de cuidado. As intervenções culturais analisadas por Ferreira Junior reforçam essa dimensão experiencial da patrimonialização. As ações artísticas realizadas nas Casas do Conhecimento produziram situações de encontro,

fruição estética e participação que reconfiguraram a relação dos públicos com os espaços, contribuindo para sua ressignificação simbólica (Ferreira Junior, 2023).

Assim, a patrimonialização pode ser compreendida como um processo performativo. Ela não apenas representa o patrimônio, mas o produz enquanto tal, ao ativá-lo simbolicamente na vida social. O patrimônio torna-se patrimônio na medida em que é narrado, experienciado, apropriado e integrado às práticas cotidianas dos sujeitos. Essa abordagem permite superar uma concepção conservacionista e monumental do patrimônio, substituindo-a por uma concepção dinâmica, relacional e processual. O patrimônio deixa de ser apenas herança do passado e passa a ser recurso simbólico do presente, mobilizado na construção de identidades, pertencimentos e projetos coletivos.

Nesse sentido, a patrimonialização operada pela Rede Casas do Conhecimento não se limita à preservação de edifícios ou à difusão de conteúdos históricos. Ela constitui um processo de produção simbólica que articula memória, cultura, educação e cidadania, transformando o patrimônio em elemento ativo da vida social e em plataforma para a construção de vínculos comunitários.

3. Cultura, comunicação e mediação simbólica

A cultura é elemento central nos processos de patrimonialização, funcionando como prática social que cria vínculos, sentidos e pertencimento. Ela não se limita à preservação de bens materiais ou imateriais, mas envolve a produção, disseminação e fruição de conhecimento, práticas artísticas, científicas e educativas. Produzir cultura implica planejamento, gestão, mediação e comunicação estratégica, reconhecendo o público como participante ativo na construção simbólica de espaços e narrativas. A comunicação, nesse contexto, vai além da transmissão de informações e atua como mediadora de experiências afetivas e coletivas, mobilizando sentimentos de pertencimento e engajamento.

3.1 Dimensão emocional e participativa da comunicação

Em sociedades marcadas pela interatividade e pelas novas tecnologias, a circulação de informações é imediata, e a percepção pública transforma a comunicação em processo interativo. A dimensão emocional da comunicação é decisiva para criar vínculos de confiança e engajamento, influenciando diretamente a experiência cultural dos participantes. A comunicação cultural deve considerar o público como coautor das experiências, potencializando a internalização de valores e significados culturais (Andrade, 2020, p.110-113). A gestão cultural, nesse sentido, deve integrar sensibilidade, planejamento e capacidade de diálogo com diferentes públicos. Observa-se que atividades culturais que envolvem emoção e participação geram maior engajamento e apropriação do patrimônio. A interação com o público transforma eventos e espaços em arenas de experiência coletiva, nas quais o significado cultural é construído de forma compartilhada.

As Casas do Conhecimento exemplificam como espaços culturais podem se tornar protagonistas da mediação simbólica. Intervenções realizadas, como a proposta “Casa do Conhecimento, Lar da Cultura”, buscaram transformar unidades da rede em locais de protagonismo cultural, promovendo atividades presenciais e semi-presenciais, oficinas e eventos que estimulam engajamento comunitário (Ferreira Junior, 2023, p.69-70). A experiência mostrou que, quando há investimento, planejamento e formação adequada de gestores, os espaços funcionam como pontos centrais de produção e fruição cultural, criando experiências estéticas que envolvem participantes e fortalecem vínculos sociais.

Em muitas Casas, no entanto, a cultura ainda é tratada como apêndice de entretenimento ou extensão de outros serviços municipais. Isso evidencia a necessidade de reconhecer a arte e a cultura como instrumentos de transformação social, capazes de promover desenvolvimento cultural, social e econômico. A Casa do Conhecimento de Vila Verde demonstrou que, com gestão estratégica e protagonismo institucional, é possível envolver

agentes de diferentes áreas, criando experiências coletivas significativas que aproximam a universidade da população local.

A participação comunitária é central para a construção de sentido em espaços culturais. Atividades realizadas nas Casas do Conhecimento estimulam o engajamento de diferentes públicos, promovendo fruição ativa e co-criação simbólica. Oficinas de gestão cultural, debates, apresentações artísticas e eventos científicos permitem que o público compreenda a cultura e a arte como conhecimento capaz de gerar transformação social (Ferreira Junior, 2023, p.69-70). Essa participação fortalece identidades locais, amplia o acesso a bens culturais e cria vínculos duradouros entre comunidade e instituições. O planejamento cuidadoso das atividades, mesmo em contextos com recursos limitados, garante impacto significativo, demonstrando que a mediação cultural é tão estratégica quanto a produção artística em si.

3.2 Gestão cultural, arte e comunicação

Produzir cultura não se limita à criação artística: envolve gestão, planejamento, comunicação e mediação simbólica. A formação de gestores culturais é crucial para que espaços como as Casas do Conhecimento funcionem como catalisadores de desenvolvimento. Essa formação abrange compreensão do papel transformador da arte, capacidade de organizar eventos, planejar atividades, gerenciar recursos e articular diferentes atores sociais (Ferreira Junior, 2023, p.69-70). A integração entre arte, comunicação e gestão cultural permite transformar espaços físicos e virtuais em arenas de participação, aprendizado e debate. A mediação simbólica facilita que experiências estéticas e científicas sejam vivenciadas de forma compartilhada, reforçando o sentido de pertencimento e engajamento. Nesse processo, cada intervenção cultural não apenas dissemina conhecimento, mas constrói vínculos, fortalece identidades e promove a apropriação coletiva do patrimônio.

A experiência da Rede Casas do Conhecimento evidencia que políticas culturais efetivas precisam considerar a formação de gestores, o planejamento estratégico e a valorização da dimensão

simbólica e emocional da comunicação. Intervenções culturais, quando bem estruturadas, aproximam universidades de territórios sem presença física, democratizam o acesso à cultura e ao conhecimento e fortalecem laços comunitários. Espaços culturais tornam-se, assim, agentes de transformação social, capacitando comunidades a compreender a arte e a cultura como ferramentas de desenvolvimento e integração social (Ferreira Junior, 2023, p.69-70; Andrade, 2020, p.110-113). Assim, cultura, comunicação e mediação simbólica se articulam em um processo contínuo de produção de sentido, engajamento e pertencimento. As Casas do Conhecimento demonstram como investimento, planejamento e protagonismo institucional podem transformar espaços em verdadeiros lares da cultura, promovendo experiências coletivas, fortalecendo identidades e incentivando o desenvolvimento cultural, social e econômico de comunidades locais.

4. Educação, cidadania e transformação social

A educação patrimonial e cultural integra um processo mais amplo de formação cidadã e de constituição dos sujeitos enquanto atores sociais. Ela não se reduz à transmissão de conteúdos, mas implica a construção de capacidades críticas, reflexivas e participativas que permitem aos indivíduos compreender, interpretar e intervir no mundo social.

Stoer afirma que “a educação é simultaneamente produto e produtora de mudança social” (Stoer, 1986, p.21), sublinhando que os processos educativos estão imersos em relações sociais, políticas e culturais e, ao mesmo tempo, contribuem para transformá-las. A educação, nesse sentido, é simultaneamente condicionada pelo contexto social e potencialmente transformadora desse contexto. A educação patrimonial e cultural assume, assim, uma dimensão política no sentido amplo do termo, ao participar da construção de identidades, memórias, valores e formas de pertença coletiva. Ao selecionar o que deve ser conhecido, preservado e transmitido, os processos educativos intervêm na definição do que é socialmente relevante, legítimo e digno de reconhecimento.

As Casas do Conhecimento operam como dispositivos de educação não formal e de aprendizagem ao longo da vida, criando espaços acessíveis, flexíveis e abertos à participação de públicos diversos. Diferentemente da educação formal, estruturada em currículos, séries e certificações, a educação não formal caracteriza-se por sua flexibilidade, pela centralidade da experiência e pela possibilidade de responder diretamente às necessidades, interesses e contextos dos sujeitos. Nesse modelo, o conhecimento é construído em situações de interação, experimentação, diálogo e prática. As Casas do Conhecimento oferecem oficinas, cursos livres, atividades culturais, eventos científicos, ações de mediação tecnológica e iniciativas de formação que permitem o acesso a conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos e favorecem a participação cultural das comunidades (Amaral; Amaro, 2015; Mendes, 2023).

Essas atividades contribuem para reduzir desigualdades no acesso ao conhecimento, promover inclusão cultural e tecnológica e criar oportunidades de aprendizagem para sujeitos que, por diferentes razões, encontram-se afastados dos circuitos formais de educação.

4.2 Aprendizagem ao longo da vida e democratização do conhecimento

A noção de aprendizagem ao longo da vida reconhece que os processos de aprendizagem não se esgotam na escolarização inicial, mas se estendem por todo o percurso de vida dos sujeitos, acompanhando transformações sociais, tecnológicas, profissionais e culturais.

Nesse sentido, as Casas do Conhecimento oferecem infraestruturas que permitem aos cidadãos atualizar conhecimentos, desenvolver competências, explorar novos interesses e participar de práticas culturais e científicas em diferentes momentos da vida. Essa perspectiva contribui para a democratização do conhecimento, ao romper com a ideia de que o saber pertence exclusivamente à academia ou aos especialistas. O conhecimento passa a ser concebido como bem público,

recurso social e direito cultural. O modelo de atuação das Casas do Conhecimento contribui para a construção de cidadania cultural, entendida como a capacidade dos sujeitos de participar da produção, circulação e apropriação da cultura, e não apenas de seu consumo passivo.

A cidadania cultural implica o reconhecimento dos sujeitos como portadores de saberes, experiências e práticas culturais legítimas, e não apenas como destinatários de políticas culturais ou educativas. Nesse sentido, as Casas do Conhecimento criam condições para que os cidadãos não apenas acessem conteúdos, mas também produzam cultura, compartilhem conhecimentos e participem da definição das agendas culturais e educativas dos seus territórios. A participação cultural, assim entendida, fortalece vínculos comunitários, promove reconhecimento social e contribui para a construção de identidades coletivas e sentimentos de pertença.

Ao articular educação, cultura e participação, as Casas do Conhecimento operam como dispositivos de transformação social em escala local. Elas não produzem mudanças apenas no nível cognitivo, mas também no nível simbólico, relacional e identitário. A transformação social promovida por esses dispositivos manifesta-se na ampliação do acesso ao conhecimento, na valorização dos saberes locais, na reconfiguração das relações entre universidade e comunidade e na produção de novos modos de participação cultural e educativa.

Nesse sentido, a educação patrimonial e cultural desenvolvida nas Casas do Conhecimento contribui para a construção de sociedades mais reflexivas, participativas e culturalmente democráticas, nas quais o conhecimento, a cultura e o patrimônio deixam de ser monopólio de elites institucionais e passam a ser recursos compartilhados na vida social.

5. A Rede Casas do Conhecimento como interface entre educação e patrimonialização

A noção de interface é utilizada aqui para designar um espaço de articulação, mediação e tradução entre domínios sociais

distintos. Uma interface não é apenas um ponto de contacto, mas um dispositivo que permite a comunicação, a circulação e a transformação de sentidos entre sistemas, práticas e racionalidades diferentes. Nesse sentido, a Rede Casas do Conhecimento pode ser compreendida como uma interface sociocultural entre universidade e território, entre conhecimento científico e saberes locais, entre patrimônio e vida social, entre cultura e educação. Ela cria as condições para que esses domínios não permaneçam separados, mas entrem em relação, em diálogo e em coprodução. A interface não elimina as diferenças entre esses domínios, mas permite que elas sejam negociadas, traduzidas e transformadas em práticas concretas de mediação cultural, educativa e patrimonial.

5.1 Mediação entre conhecimento científico e saberes locais

Um dos principais efeitos da Rede Casas do Conhecimento é a criação de espaços de encontro entre o conhecimento produzido na universidade e os saberes, experiências e práticas das comunidades locais. Essa mediação rompe com uma lógica hierárquica e unidirecional de difusão do conhecimento, substituindo-a por uma lógica relacional, dialógica e cooperativa. O conhecimento científico deixa de ser apenas transmitido e passa a ser reinterpretado, contextualizado e integrado aos contextos sociais e culturais dos territórios. Ao mesmo tempo, os saberes locais deixam de ser vistos como inferiores ou não científicos e passam a ser reconhecidos como formas legítimas de conhecimento, portadoras de valor cultural, histórico e social.

A Rede também atua como interface entre patrimônio e vida social, ao transformar bens patrimoniais, edifícios históricos e memórias locais em recursos vivos da vida comunitária. Ao instalar Casas do Conhecimento em edifícios patrimoniais ou em espaços simbolicamente relevantes, a Rede promove a integração do patrimônio às práticas cotidianas de educação, cultura e participação. Essa articulação contribui para a patrimonialização simbólica dos territórios, na medida em que os sujeitos passam a reconhecer o patrimônio como parte de sua vida social e não

apenas como objeto distante de contemplação ou tutela institucional.

5.2 Interface entre cultura e educação

A Rede Casas do Conhecimento opera também como interface entre cultura e educação, ao integrar práticas culturais, artísticas e patrimoniais às atividades educativas. Essa integração rompe com a separação tradicional entre educação formal e cultura, reconhecendo que os processos de aprendizagem ocorrem também em contextos culturais, artísticos e comunitários. As atividades culturais desenvolvidas nas Casas funcionam como dispositivos pedagógicos, e as atividades educativas assumem dimensão cultural, favorecendo a aprendizagem significativa, a participação e o envolvimento.

Ao articular esses diferentes domínios, a Rede Casas do Conhecimento contribui para a produção de cidadania cultural, entendida como a capacidade dos sujeitos de participar ativamente da vida cultural, educativa e simbólica dos seus territórios. Essa participação fortalece vínculos comunitários, promove reconhecimento social e contribui para a construção de identidades coletivas. Ao mesmo tempo, a Rede contribui para a coesão territorial, ao reduzir assimetrias no acesso ao conhecimento e à cultura entre diferentes municípios e regiões, fortalecendo o capital cultural e social dos territórios.

Por fim, a Rede Casas do Conhecimento pode ser compreendida como um ecossistema sociocultural, no qual diferentes atores, universidade, autarquias, agentes culturais, educadores e cidadãos, interagem, cooperam e produzem conjuntamente conhecimento, cultura e sentido. Esse ecossistema não é apenas um arranjo institucional, mas um espaço vivo de relações, práticas e significados, no qual educação e patrimonialização se articulam como processos complementares de construção social do conhecimento, da memória e da cidadania.

Conclusão

Ao longo deste artigo, procurou-se compreender a Rede Casas do Conhecimento como um dispositivo sociocultural complexo, no qual se articulam universidade, território, educação, cultura e patrimônio em um processo dinâmico de produção de sentido, participação e transformação social. Longe de se constituírem apenas como extensões institucionais da universidade no território, as Casas do Conhecimento emergem como espaços híbridos de mediação simbólica, coprodução de conhecimento e construção de cidadania cultural.

A análise da terceira missão da universidade permitiu evidenciar que o papel social das instituições de ensino superior não se limita mais à formação acadêmica e à produção científica, mas envolve responsabilidades culturais, educativas e territoriais. Nesse quadro, a Rede Casas do Conhecimento materializa uma concepção ampliada de universidade pública, comprometida com a democratização do acesso ao conhecimento, com a redução das assimetrias territoriais e com a valorização dos saberes locais. Ao serem compreendidas como interfaces socioculturais, as Casas do Conhecimento revelam sua capacidade de mediar relações entre domínios tradicionalmente separados, ciência e comunidade, patrimônio e vida social, cultura e educação, conhecimento especializado e experiência cotidiana. Essa mediação não é neutra nem automática, ela depende de práticas intencionais de gestão cultural, comunicação, educação patrimonial e participação comunitária, que tornam possível a circulação, a tradução e a ressignificação de sentidos entre esses diferentes universos.

A patrimonialização, entendida como processo simbólico e social, mostra-se central nesse contexto. O patrimônio deixa de ser concebido apenas como herança do passado a ser conservada e passa a ser entendido como recurso cultural vivo, produzido e atualizado nas práticas sociais do presente. As Casas do Conhecimento contribuem para esse processo ao integrar o patrimônio às dinâmicas educativas e culturais dos territórios, permitindo sua apropriação simbólica, experiencial e identitária pelas comunidades.

A cultura e a comunicação, por sua vez, revelam-se dimensões estruturantes dessa mediação. Como demonstrado, a produção cultural envolve planejamento, gestão, mediação simbólica e comunicação estratégica, reconhecendo o público como participante ativo na construção de significados. A dimensão emocional e participativa da comunicação cultural fortalece vínculos, promove engajamento e transforma espaços institucionais em lugares de pertencimento e experiência coletiva. Nesse sentido, a atuação das Casas do Conhecimento evidencia que políticas culturais e educativas eficazes não podem prescindir da formação de gestores, do planejamento estratégico e da valorização da dimensão simbólica das práticas culturais. A cultura não pode ser tratada como apêndice ou entretenimento, mas como instrumento de transformação social, capaz de promover desenvolvimento cultural, social e econômico.

Ao articular educação não formal, aprendizagem ao longo da vida, cultura, patrimônio e participação, a Rede Casas do Conhecimento contribui para a construção de cidadania cultural, entendida como a capacidade dos sujeitos de participar ativamente da produção, circulação e apropriação da cultura. Essa participação fortalece vínculos comunitários, promove reconhecimento social e contribui para a construção de identidades coletivas e de sentidos de pertencimento territorial.

Por fim, a Rede pode ser compreendida como um ecossistema sociocultural no qual diferentes atores, universidade, autarquias, gestores culturais, educadores, artistas e cidadãos, interagem na produção compartilhada de conhecimento, cultura e sentido. Esse ecossistema não apenas difunde saberes, mas transforma relações, subjetividades e territórios, afirmando a universidade como agente cultural e social e os territórios como espaços legítimos de produção de conhecimento.

Assim, a Rede Casas do Conhecimento configura-se como uma experiência relevante de inovação institucional, cultural e educativa, capaz de inspirar novas formas de articulação entre universidade e sociedade. Ao operar como interface entre educação e patrimonialização cultural, a Rede não apenas preserva

e transmite saberes, mas constrói sentidos, pertencimentos e possibilidades de futuro, contribuindo para sociedades mais reflexivas, participativas e culturalmente democráticas.

Documentos

UNESCO. **The 2009 Framework for Cultural Statistics**. Paris, 2009.

Referências bibliográficas

AMARAL, L. **Notas sobre a terceira missão da universidade**. Público, 2018.

AMARAL, L.; AMARO, C. Rede Casas do Conhecimento. In: **VIII World Congress on Communication and Arts**, 2015.

ANDRADE, J. G. **Crises, tecnologias e média sociais: uma reflexão sobre os novos períodos de turbulência**. Braga: UMinho Editora, 2020.

BANDEIRA, M. **O espaço urbano de Braga**. Porto: Afrontamento, 2000.

BESSA, P. **O Paço**. Braga: Universidade do Minho, 2013.

BOK, D. **Beyond the ivory tower**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

BOYER, E. The scholarship of engagement. **Journal of Public Service and Outreach**, 1996.

BRUNING, S.; MCGREW, S.; COOPER, M. Town–gown relationships. **Public Relations Review**, v. 32, n. 2, 2006.

FERREIRA JUNIOR, J. **Casa do Conhecimento, Lar da Cultura**. Relatório de Mestrado. Universidade do Minho, 2023.

MENDES, D. **O Paço aberto à comunidade**. Relatório de Mestrado. Universidade do Minho, 2023.

SILVA, S. **Comunicar a responsabilidade social**. Covilhã: LabCom, 2022.

STOER, S. **Educação e mudança social em Portugal**. Porto: Afrontamento, 1986.

VASCONCELOS, M. **Estudos sobre o Paço Arquiepiscopal**. Braga: Forum, 1988; 1992; 1997.

A REPRESENTAÇÃO DE ESPARTA NO *MANGÁ* RECORD OF RAGNAROK – UM ESTUDO SOBRE A RECEPÇÃO DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

Luis Filipe Bantim de Assumpção

Introdução

A recepção da Antiguidade helênica parece promover novas maneiras de se pensar os Estudos clássicos, aproximando-os de uma audiência contemporânea cada vez mais distante da leitura sistemática de grandes obras do passado. Dito isso, o nosso objetivo é demonstrar que o *mangá* Record of Ragnarok promove uma recepção que se constitui em uma *refiguração*¹ de uma cadeia de representações de Esparta, criadas no decorrer do século XX. Para tanto, nos questionamos sobre os objetivos de um quadrinho japonês mobilizar a Antiguidade helênica como “plano de fundo” de boa parte de sua narrativa, cuja hipótese é a intenção de atingir um destinatário ideal² para além do Japão.

Lorna Hardwick (2003, p.98) aponta que estas são preocupações válidas, afinal, a recepção da Antiguidade já não se encontra limitada à análise e à interpretação de textos antigos, podendo criar inúmeras releituras do passado, de modo a atender

¹Hardwick (2003, p. 9-10) pontua que existe um vocabulário próprio para lidar com as formas de recepção produzidas, no decorrer do tempo. Para o presente trabalho, sugerimos que exista uma “tradição” literária da recepção de Esparta, que se estendeu para outros suportes documentais e midiáticos, ao longo da história. Portanto, quando pensamos o século XX, por exemplo, houve uma *adaptação* dos valores espartanos da Antiguidade que, após a Segunda Guerra Mundial, passou por uma *tradução* que *refigurou* a recepção de Esparta, culminando em uma *apropriação*. Para este trabalho defendemos que Record of Ragnarok criou uma *refiguração* desta *apropriação* de Esparta.

²O *destinatário ideal* é o público esperado para acessar/ler o conteúdo de um autor. No entanto, sabemos que após a sua publicação/publicização não temos o controle sobre quem possa acessar as ideias de nossos escritos, por isso este é idealizado (Charaudeau, 2013, p. 26-27).

aos interesses da contemporaneidade. Somado a isso, o grupo social, a formação cultural, a identidade étnica, entre outras variáveis, impacta na maneira como alguma recepção é produzida, mas, sempre atendendo aos interesses de um destinatário ideal que se mostra devidamente compromissado com o consumo desse tipo de percepção da Antiguidade clássica (Hardwick, 2020, p. 15-18; Hall; Stead, 2020, p. 86).

Nesse caso, Lorna Hardwick (2020, p. 18) manifesta que, dependendo do contexto e do cenário, a premissa dialógica entre um texto e a sua recepção não será a condição fundamental para a criação desta representação do mundo antigo. O que nos leva a (re)pensar a recepção da Antiguidade clássica e a maneira como esta contribui para os nossos estudos e pesquisas na área de História Antiga. Edith Hall e Henry Stead (2020, p. 83) nos ajudam a pensar essas questões, pois, para os autores a recepção – de ideias, textos e objetos da Antiguidade – se inicia quando cada uma é criada, sempre considerando – à medida do possível – o contínuo processo que produz novas interpretações sobre uma dada temática. Portanto, em uma perspectiva ideal, quando selecionamos a recepção de um objeto ou acontecimento, devemos buscar as motivações possíveis para a sua devida mobilização. Entretanto, nem sempre teremos acesso às causas que levaram à produção de uma recepção, o que não inviabiliza o seu estudo e a sua análise.

Em uma pesquisa recente, Edith Hall e Henry Stead (2020) demonstraram que o grupo social, ao qual uma pessoa pertence impacta na forma como esta produz ou interpreta uma recepção. Esse dado nos interessa em função da temática deste artigo, a saber: a representação de Esparta no mangá *Record of Ragnarok*. Isso porque embora haja uma cadeia de recepções que antecedeu a criação desta *refiguração* dos espartanos e da sua cultura, não temos informações suficientes que justifiquem o seu uso nesta obra quadrinística. Assim, corroboramos Hardwick (2020), visto que mesmo sem os indícios das premissas que levaram à interação dialógica dos autores de *Record of Ragnarok* com os conteúdos da Antiguidade, isso não nos impede de criar investigações

aprofundadas para analisar e entender como esta converge com as informações que temos da Esparta clássica.

Do mesmo modo, nos aproximamos de Hall e Stead (2020), uma vez que a existência dessa recepção nos leva a traçar novas observações sobre o tema, haja vista que essa *refiguração* existe e foi publicada em mais de um suporte midiático. Ainda com Hall e Stead (2020) inferimos que o fato de ser uma obra japonesa que mobiliza elementos da Antiguidade helênica, é provável que a cultura e a sociedade japonesas tenham influenciado na criação de uma recepção. Para tanto, Fran Middleton (2020, p. 70-71) enfatiza que nós consumimos textos [clássicos] pela experiência física, isto é, ao vermos, tocarmos e ouvirmos sobre o seu conteúdo. Logo, “[...] no momento da recepção, um leitor, observador ou ouvinte reage à experiência sensorial ao mesmo tempo que compreende o significado do trabalho”³ (Middleton, 2020, p. 70).

Essa ideia converge com Lorna Hardwick (2003, p. 4), posto que é importante investigar os caminhos pelos quais os indícios da Antiguidade percorreram até os nossos dias, bem como a forma como os traços culturais modelaram e/ou filtraram o seu conteúdo no decorrer do tempo. No entanto, ainda que não possamos ignorar as motivações associadas à mobilização desses indícios, em prol de uma recepção, nem sempre essas podem ser mapeadas. Mesmo diante dessas limitações, é inegável que o contato de um sujeito com a Antiguidade clássica, por meio da recepção, pode fazer com que haja interesse pelo conteúdo original da temática (Hardwick, 2003, p. 99). Com isso,

[...] As referências à Antiguidade, mesmo quando feitas intencionalmente, não são necessariamente motivadas por uma compreensão ou mesmo interesse no que a maioria dos leitores de um capítulo como

³No original: “At the moment of reception, a reader, viewer or listener reacts to sensory experience even as they realise the meaning of a work”.

este entenderia por “Antiguidade”⁴ (Foster, 2020, p. 35).

Mediante o exposto, embora não tenhamos o conhecimento das motivações dos autores de *Record of Ragnarok* ao mobilizarem a Antiguidade helênica, em geral, e Esparta, em particular, a criação dessa *refiguração* de uma cadeia de recepções evidencia a reação desses sujeitos, ao entrarem em contato com esse tipo de conhecimento.

Algumas considerações sobre a recepção de Esparta

Como já havíamos manifestado anteriormente (Assumpção, 2024, p. 97-98), a recepção está longe de ser um procedimento passivo, pois, as experiências dos sujeitos impactam na forma como estes leem os acontecimentos do passado e as suas recepções na contemporaneidade. Daí, não podemos separar a recepção, enquanto um processo de leitura e interpretação do passado, do contexto que o motiva e desenvolve (Vargas, 2021, p. 599).

No caso de Esparta, a sua recepção está imersa em uma longa tradição de análises e interpretações que remontam a própria Antiguidade. César Fornis (2019, p. 289-298) reitera que a cultura e a história de Esparta foram mobilizadas, no decorrer do período Clássico, para diversos objetivos e interesses. Todavia, a maior parte das representações dos costumes espartanos, entre os séculos V e IV AEC, foi produzida por atenienses ou autores que tiveram influência do pensamento ático. Assim, Esparta foi tomada como um modelo de conduta por aristocratas e democratas, cada qual à sua maneira, para reforçar ou rejeitar condutas políticas em sua *pólis* (Assumpção, 2024, p. 98).

Devido a longa trajetória de recepções sobre Esparta, somos capazes de mapear certas tendências e motivações nos seus usos contemporâneos. Esse viés converge à perspectiva de

⁴No original temos: “References to an antiquity, even when intentionally made, are not necessarily motivated by a grasp of, or even interest in, what most readers of a chapter such as this would mean by 'antiquity'”.

Constanze Güthenke (2013, p. 242), para quem a recepção é sempre um ato e um objeto de estudo comprometido com a compreensão de uma rede complexa e multidirecional, pautada nas experiências de tornar visíveis os pontos de conexão entre um objeto e as suas (re)leituras. Contudo, não devemos confundir a percepção desses pontos em comum que nos ligam como indivíduos na atualidade, com aquilo que vinculava os sujeitos do passado. Em suma, quando pensamos a recepção dos valores espartanos na Antiguidade, na maioria dos casos, o objeto de análise foram as leis do mítico legislado Licurgo e a maneira como estas permitiram que Esparta se destacasse entre as outras *póleis*⁵. Por outro lado, na contemporaneidade, a batalha das Termópilas se destacou entre os acontecimentos históricos que serviram para a produção da recepção espartana. A partir de Güthenke (2013) defendemos que toda recepção é um produto de sua contemporaneidade, muito embora alguns de seus autores queiram edificar que esta é um vínculo “evidente” de ideias e valores de temporalidades distintas com o período histórico atual.

César Fornis (2019, p. 292) esclarece que as Guerras Greco-Pérsicas foram utilizadas com certa recorrência, no decorrer do século XX, para estabelecer um contraponto entre o Ocidente e o Oriente, sendo aquele um sinônimo de cultura, razão e desenvolvimento, enquanto este seria um exemplo de barbárie, superstição e atraso. Um caso emblemático foi citado por Fornis (2019, p. 293-295), ao tratar da recepção espartana promovida por Rudolph Maté no filme “Os 300 Espartanos”, de 1962. Nessa obra, o rei espartano Leônidas I parte com a sua guarda pessoal para o desfiladeiro das Termópilas, onde pretendia atrasar o avanço dos exércitos persas, liderados por Xerxes I. Fornis (2019, p. 294-295) recorda que Maté era de origem húngara e gravou o seu filme durante a Guerra Fria, no ano da crise dos mísseis e da tentativa fracassada de invasão da Baía dos Porcos, em Cuba.

⁵Para mais informações sobre Licurgo, vide: Assumpção (2016, p.56-87). Para uma interpretação alternativa da recepção de Esparta, vide: Assumpção (2021, p. 46-85).

Assim, o embate entre helenos – liderados pelos espartanos – e os persas, foi uma alusão ao enfrentamento da OTAN com o Pacto de Varsóvia. Ainda nesse sentido, Maté expunha que o sacrifício desses guerreiros foi necessário para assegurar a liberdade do Ocidente. Por fim, Fornis (2019, p. 295) define que, a partir de Maté, os espartanos foram caracterizados como “sentinelas do Ocidente”.

Em 1964, temos outra mobilização do episódio das Termópilas, porém, através da história em quadrinhos de Mort Cinder, de Hector Oesterheld e Alberto Breccia. Embora a crítica política seja uma marca da produção de Oesterheld, a década de 1960, marcou uma grande crise econômica na Argentina, fazendo com que quadrinistas de renome buscassem produzir para o mercado europeu, que se recuperava da Segunda Guerra Mundial (Assumpção, 2023, p. 258). A crítica política fundamental de Mort Cinder está nos “Olhos de Chumbo”⁶, os quais não estão presentes no último capítulo da obra e a sua recepção da batalha das Termópilas.

A recepção que Oesterheld e Breccia criam da batalha das Termópilas não prioriza a liderança de Leônidas, fazendo com que a participação dos guerreiros tenha o valor do esforço coletivo em prol de um objetivo maior. A questão da liderança do rei espartano serve como um instrumento de denúncia política, onde os autores da HQ exprimem que “[...] grandes causas precisam de sacrifícios, os quais nunca serão realizados por líderes fracos, afeitos aos próprios impulsos e pouco preocupados com os seus subordinados” (Assumpção, 2023, p. 268). Ao final da HQ, Mort Cinder – “o homem das mil mortes” – parece não lamentar a derrota, mas o fato de a História se esquecer de guerreiros valorosos e corajosos, pelo simples fato de não serem líderes e/ou comandantes (Assumpção, 2023, p. 268-269). Portanto, a recepção que Oesterheld e Breccia criam dos trezentos espartanos nas Termópilas retrata a lógica do esforço coletivo na realização de grandes feitos, mesmo que isso possa levá-los à morte. O cenário

⁶Para mais informações, vide: Assumpção (2023, p. 261-265).

das Guerras Greco-Pérsicas foi utilizado para atender ao público europeu que Oosterheld e Breccia pretendiam atingir, mas, não nega o aspecto de denúncia e propaganda pelas tensões mundiais, ao redor da Guerra Fria, e da maneira como a Argentina vinha se inserindo nesse cenário geopolítico.

Outro episódio marcante de recepção dos valores espartanos, através das Termópilas, foi com “Os 300 de Esparta” de Frank Miller e Lynn Varley, originalmente publicado em 1998. De imediato, é evidente que Miller e Varley se utilizaram do episódio histórico como um “plano de fundo” para difundir a sua mensagem, ou seja, de que somente um exército forte, liderado por um líder exemplar e disposto a morrer pela liberdade de seu povo seria capaz de impedir o avanço do Oriente sobre o Ocidente. Darel Tai Engen (2025, p. 221) informa que Frank Miller tomou o filme de Rudolph Maté como inspiração para a sua obra, permitindo-nos interpretar que o seu objetivo era reforçar a lógica de embate e polarização entre o Ocidente e o Oriente, através de sua produção quadrinística. No filme citado por Miller, a derrota dos espartanos foi transformada em uma vitória de ideais, sem os quais os demais gregos não teriam resistido aos persas. Assim, a postura de Esparta simbolizou a luta do “bem contra o mal”, “do Ocidente contra o Oriente” e “do capitalismo estadunidense e britânico contra o comunismo soviético” (Tai Engen, 2025, p. 222).

Segundo Luis Filipe Bantim de Assumpção (2020, p. 53-54) Miller almejou uma versão mítica da batalha das Termópilas que fizesse o seu público sentir a necessidade de lutar, mesmo que em seu interior, contra uma sociedade corrupta. Tai Engen (2025, p. 228-229) declara que o tratamento que Miller concede aos seus personagens – sejam eles heróis, sejam vilões – é um reflexo de sua visão de mundo e uma reação à sua contemporaneidade. Tal afirmação nos remete a James Porter (2008, p. 469-470) para quem a recepção favorece o diálogo entre a Antiguidade e a Modernidade, demonstrando como essa interação é promissora. Por outro lado, já havíamos destacado que a recepção está longe de ser passiva, visto que as experiências dos sujeitos impactam na

maneira como estes leem os acontecimentos do passado e as suas recepções, já na Antiguidade (Assumpção, 2024, p. 98).

Retomando Miller e Varley, a sua representação do “mau” vindo do Oriente seria uma alusão às tensões entre os Estados Unidos e o Oriente Médio muçulmano, na guerra do Golfo (1990-1991); ao ataque terrorista ao World Trade Center, em fevereiro de 1993; e ao ataque aéreo estadunidense nas Torres Khobar, na Arábia Saudita, em junho de 1996 (Tai Engen, 2025, p.229). Com isso, Tai Engen afirma que “Os 300 de Esparta” foi o ponto de virada na perspectiva de Miller e na sua arte criativa, onde se utilizou de um super-herói para tratar de situações contemporâneas reais – ao emular um passado remoto e “heroico”.

A forma como Miller concebeu a sua recepção se aproxima de Salvatore Settis (2016, p. 9-10), o qual pontua que a recepção da Antiguidade clássica greco-romana se utiliza da História Antiga como um “reservatório de exemplos” para a contemporaneidade, visando os mais variados fins. Para Settis (2016, p. 14) a Antiguidade Clássica greco-romana se tornou um “monumento”, um “bem universal”, disponível para a utilização da posteridade de qualquer território – evidenciando a sua “supremacia”. Embora a última colocação de Settis pareça controversa, Neville Morley (2018, p. 52) esclarece que essa “supremacia” do Ocidente, com ênfase ao Norte Global, faz referências e alusões aos clássicos e a maneira como estes seguiram para as Américas, a Ásia, a África e as demais antípodas do globo com os descendentes dos europeus, vindo a integrar o arcabouço e o repertório cultural das comunidades nas quais estes se estabeleceram.

Aqui, em particular, temos que a recepção se constitui como um processo dialético de leitura, interpretação e representação, que estabelece uma relação dialógica do presente com o passado (Assumpção, 2024, p. 97). Isso ocorre em função da maneira como os autores citados mobilizaram a Antiguidade espartana para corresponder às suas demandas político-sociais. De fato, tal como Settis (2016) defende, Esparta e a sua cultura foram empregados como um repertório temático da contemporaneidade,

fazendo com que a sua ambientação histórica servisse de parâmetro para se discutir problemas da atualidade.

Em certa medida, o discurso de “Os 300 de Esparta” foi intensificado quando, em 2007, fora lançado o filme “300”, dirigido por Zack Snyder, e que se utilizou da obra de Miller como base de seu roteiro. Adaptando a colocação de Nicholas Theisen (2016, p. 81), Miller e Snyder criaram recepções de Esparta que remetem, direta e indiretamente, aos indícios do passado, mas, as suas conclusões fizeram com que a Antiguidade clássica fosse repensada, por meio de um “vidro escuro” e opaco. Desse modo, não é incomum encontrarmos pessoas que busquem os textos do Mundo Antigo para endossarem aquilo que viram na recepção. Nas palavras de Lorna Hardwick (2003, p. 9), Miller e Snyder *refiguraram* a cultura espartana, ao ponto de realizarem uma *apropriação* das imagens que os indícios da Antiguidade nos legaram. Isso nos leva a Maarten De Pourcq (2012, p. 221) ao estabelecer que a recepção está preocupada com o ato de receber, portanto, o seu objetivo não reside na influência das fontes antigas sobre a posteridade, mas, na maneira como os elementos antigos foram ressignificados, tiveram as suas funções alteradas ou foram forçados pelo contexto inerente ao momento de sua recepção. De forma resumida, Snyder não se distancia da perspectiva de Miller e Varley, porém, concede certa visualidade à narrativa que legitima o enfrentamento entre Ocidente e Oriente, caracterizando os persas como monstruosos, efeminados, avarentos e cruéis (Fotheringham, 2012, p. 421). Ingrid Frandji (2023, p. 172) amplia essa colocação, destacando que o filme “300” edifica percepções sobre honra, tradição, violência e belicosidade antigas por meio de uma recepção particular desses valores, de modo que justifiquem práticas da contemporaneidade. Ou seja, temos novos significados sendo atribuídos ao mundo antigo por meio de sua recepção pela cultura midiática/visual, coincidindo com a noção de *apropriação* de Hardwick.

A forma como hegemonicamente Esparta foi representada na recepção do século XX, se deu pela valorização

de seus feitos na batalha das Termópilas⁷. Entretanto, nos exemplos apresentados, notamos um diálogo entre as recepções, mesmo que de forma indireta, onde os guerreiros espartanos e o seu comandante foram considerados exemplos de conduta e honradez. Esses elementos reiteram a lógica de Settis (2016) acerca do “reservatório de exemplos”, porém, também converge com Assumpção (2024) e De Pourcq (2012) sobre a preocupação com o momento da recepção e no caráter dialógico que estes casos manifestaram. Dito isso e considerando a abordagem realizada até então, iniciaremos a nossa análise da recepção de Esparta no mangá Record of Ragnarok.

Esparta em Record of Ragnarok

A presença de Esparta em Record of Ragnarok segue uma tradição narrativa semelhante àquela de Maté, Oesterheld e Breccia, Miller e Varley, e Snyder, ou seja, ela destaca a atuação dos espartanos nas Termópilas. A obra, criada por Shinya Umemura e Takumi Fukui, ilustrada por Azychika, valoriza o treinamento dos guerreiros espartanos na caracterização dessa *pólis*, ou seja, para atender aos interesses temáticos do *mangá*, estes reforçaram a ideia de que Esparta foi uma cidade belicosa. Contudo, o perfil da obra acaba estabelecendo a centralidade desses valores na figura de Leônidas, como um dos representantes da humanidade, na luta contra os deuses.

Tal como destacamos acerca da recepção, como um todo, toda narrativa quadrinística considera o seu contexto de produção, bem como as demandas do mercado, uma vez que é um produto da indústria midiática (Paz; Assumpção, 2024, p. 56, 60). Quando pensamos a recepção promovida pelos *mangás*, as variáveis relacionadas aos destinatários ideais e aos interesses das editoras não podem ser ignoradas. Entretanto, no caso de Record of Ragnarok existem elementos curiosos que nos permite inferir

⁷Por uma questão de espaço e de tema, não chegamos a citar os usos que a Alemanha e o nazismo fizeram da cultura espartana, para atender os seus interesses políticos, respectivamente, entre os séculos XIX e XX

sobre algumas das principais intencionalidades dos seus autores, a saber, criar um enredo que fosse interessante para consumidores estrangeiros.

Afinal, o eixo central deste *mangá* reside no embate entre deuses e humanos, denominado de *ragnarok*. Se não bastasse essa alusão direta à cultura germânica, a maioria dos deuses envolvidos nos combates são gregos, tais como Zeus, Poseidon, Héracles/Hércules, Hades e Apolo. Considerando que serão treze combates de cada lado, cinco deles provêm da cultura helênica e três das narrativas germânicas – que são Thor, Odin e Loki – portanto, mais da metade dos deuses que participarão do combate estão atrelados ao Ocidente. Esse indício reitera que os autores de Record of Ragnarok almejassem que outras pessoas, além dos japoneses, se interessassem pela sua narrativa.

Caso essa hipótese esteja correta, os seus autores pesquisaram sobre as narrativas míticas e socioculturais vinculadas a estes personagens para criarem um *mangá* que gerasse identificação com leitores, para além do Japão. Aqui, as palavras de Salvatore Settis (2016) são reforçadas, pois, os mitos e histórias do Ocidente serviram de “reservatório” para a criação desta obra quadrinística. Partindo da nossa hipótese, convergimos com De Pourcq (2012), posto que não estamos interessados em saber como os textos antigos impactaram na criação desta recepção, e sim na sua ressignificação dos elementos da Antiguidade clássica.

Para tanto, Record of Ragnarok se passa em um “plano espiritual”, onde os deuses de todas as religiões que já existiram e que ainda existem estão discutindo o destino da humanidade. Estes argumentam que os seres humanos não fizeram nada digno nos últimos mil anos de existência, apenas degradaram o meio ambiente e realizaram guerras (Azychika; Umemura; Fukui, 2021). Nesse momento, coube à Valquíria Brunhilda contestar a decisão de Zeus, Odin e Shiva, sugerindo que a humanidade tivesse o direito de sobreviver, por meio de um torneio de lutas chamado *ragnarok* (Azychika; Umemura; Fukui, 2021).

Segundo Juan Carlos Oliveira (2025, p. 214) como as artes marciais são valorizadas na cultura japonesa, é comum nos *mangás*

que estas sejam tomadas como instrumento de resoluções de problemas, sobretudo, por meio de campeonatos. Conjeturando a partir do autor, temos exemplos em *Dragon Ball*, *Dragon Ball Z*, *Baki*, *The Grappler*, *Yu Yu Hakusho*, *Battle Angel Alita – Last Order*, entre outros, onde a luta entre dois competidores por vez, é tomada como instrumento social para que situações de tensão sejam resolvidas, onde o vencedor será reconhecido pelos seus esforços, mas, na sua maioria, respeitando e valorizando a dedicação de seu oponente. Assim, reiteramos Djota Carvalho (2006, p. 56) ao destacar que os *mangás* são detentores de um grande potencial pedagógico, um vez que o seu conteúdo manifesta que o esforço é necessário para se alcançar objetivos diversos, sobre a necessidade de respeitar os responsáveis e os professores, mas também a lógica da impermanência da vida em decorrência das transformações que vivenciamos em nossa existência.

A postura da Valquíria Brunhilda corrobora à lógica da transformação, destacando que os seres humanos também fizeram coisas boas e que mereciam ter o direito de se defenderem. Para que os seres humanos tivessem condições de enfrentar os deuses, Brunhilda convocou as demais Valquírias⁸, de modo que estas se tornassem armas divinas e permitissem que os heróis da humanidade lutassem em pé de igualdade com os deuses (Azychika; Umemura; Fukui, 2021). A luta que analisamos foi a do rei Leônidas contra o deus Apolo, responsáveis pelo nono combate entre deuses e seres humanos, cabendo à Valquíria Geirölul servir de arma para o *basileús* espartano (Azychika; Umemura; Fukui, 2024).

Como é característico no *mangá*, os participantes apresentam motivações pessoais para participarem dos enfrentamentos. Ao ser visitado por Zeus, Ares e Hermes, Apolo está se banhando com as ninfas em uma fonte que promove a

⁸ Vale destacar que a lista das Valquírias empregadas na obra segue a tradição da Edda em verso, presente no Codex Regius (manuscrito islandês do século XIII), no poema intitulado “A balada de Grímnir” (R. Grm. v. 36)

recepção da escultura de Apolo Belvedere (Azychika; Umemura; Fukui, 2023).



Fig.1 – Apolo se banhando com as ninfas em uma fonte, tendo uma estátua semelhante a Apolo Belvedere, ladeado por um lobo e um corvo (Azychika; Umemura; Fukui, 2023)

Para fundamentar a sua narrativa, os autores deste *mangá* elencaram traços vinculados às personagens que servem ao propósito de sua obra e, no caso de Apolo, a sua relação com as ninfas é verificada na primeira figura (Brandão, 1991, p. 88; Graf,

2008, p. 45). A estátua de Apolo, semelhante àquela de Apolo Belvedere, além de portar a aljava cruzada nas costas, detém um lobo e um corvo ao seu lado – sendo estes dois animais vinculados ao deus. A relação de Apolo com o lobo está relacionada à maneira como Leto, sua mãe, fugiu de Hera transfigurada em uma loba (Hom. *Il.* 101; Arist. *Hist. An.* 58a15f; Ael. *NA*, 10.26). Já o corvo seria um mensageiro de Apolo, anunciando a mudança do tempo e informando sobre aquilo que fora avistado ao longe (Pind. *Pyth.* 3. 25-27; Graf, 2008, p. 77).

Desse modo, os autores de *Record of Ragnarok* fizeram pesquisas ou realizaram consultorias para que os elementos e traços identitários de Apolo fossem conservados, favorecendo a relação dos destinatários ideais com esse tipo de representação. Mesmo que esta obra não tenha nenhum compromisso com especialistas em Antiguidade helênica, é evidente que esta postura permite que mesmo os pesquisadores mais céticos possam notar que este *mangá* se dedicou a entender traços culturais da Hélade na caracterização de seus deuses.

Seguindo por essa via, sugerimos que a presença de Apolo junto às ninfas faça alusão aos diversos amores – como Dafne (Paus. 10.7.8; Ov. *Met.* 1.452-567), Cirene (Pind. *Pyth.* 9), Melia (Paus. 9.10.5) – que estas divindades mantiveram com o deus. Todavia, considerando a maneira como o diálogo entre Apolo, Zeus, Hermes e Ares prossegue, a lógica da intensidade da paixão serve de justificativa para a participação do “filho de Leto” no torneio (Figura 2). Ao ser convocado por Zeus, Apolo é informado que Poseidon, Héracles e Hades haviam sido derrotados anteriormente. Apolo lamenta não ter podido assistir à derrota dos outros deuses gregos e acaba sendo criticado por Ares, porém, afirma que se sentia feliz por saber que os seus companheiros haviam morrido dando tudo de si, tornando tal ato um sinônimo de beleza (Azychika; Umemura; Fukui, 2023). Com isso, a paixão que um sujeito dedicava ao seu gesto/ação/esforço era algo que Apolo reconhecia como o “ápice da beleza”, devendo ser valorizado mesmo que isso tenha acarretado a morte de outras divindades.



Fig. 2 – Apolo afirma a sua valorização de belas atitudes, com Ares espantado à sua frente (Azychika; Umemura; Fukui, 2023).

A motivação de Apolo para participar do combate com Leônidas reside no reconhecimento dos esforços de seus companheiros deuses, os quais se esforçaram belamente em prol de uma causa, isto é, vencer o *ragnarok* (Azychika; Umemura; Fukui, 2023). A valorização do esforço pessoal e de seus companheiros é um traço original do *mangá*, enquanto uma história em quadrinhos japonesa, sendo esta uma de suas

características pedagógicas junto ao destinatário ideal e consumidor da obra (Carvalho, 2006, p. 56). Com isso, a recepção de Apolo evidencia não somente a interpretação que os seus autores tiveram da antiguidade clássica, mas, também a *refiguração*, a qual foi incapaz de romper com a cultura em que foram educados, isto é, a japonesa.

Quando passamos para Leônidas temos a reprodução do ideal militarista de Esparta, sendo esta uma marca de sua cultura e formação políade. Brunhilda se direciona ao local onde os espartanos, mesmo depois de mortos, continuam treinando à espera do *ragnarok*⁹ (Figura 3). Ali Leônidas se encontra deitado em uma rede enquanto lê um livro, fuma um charuto, come queijo e bebe vinho, manifestando desinteresse com a luta. O que o convence a participar do combate é saber que o deus Apolo seria o seu rival (Figura 4).

9

A ideia de que Esparta era um campo de treinamento militar foi amplamente difundida pelos interlocutores de Plutarco, os quais criaram recepções de seus escritos, desde a antiguidade.



Fig. 3 – Os espartanos continuam treinando, mesmo depois de mortos (Azychika; Umemura; Fukui, 2024)

Diferentemente da tendência que pretende valorizar os feitos do Ocidente e que tomam Leônidas e os seus homens como os “defensores da liberdade” – como foi com Maté, Miller e Varley e Snyder – o discurso do *mangá* está interessado em demonstrar que o *basileús* se destacava dos demais por ser o “rebelde mais forte na história da humanidade”; afinal, o mesmo se opôs ao oráculo de Apolo e decidiu partir para o campo de batalha, mesmo durante o festival da Carnéia. Outro dado relevante é a lógica do esforço dos sujeitos, isso porque, os espartanos mortos continuavam treinando até o dia do *ragnarok*. Essa postura remete à tendência japonesa de enaltecer a dedicação de um guerreiro ao seu treinamento, o que facilitaria o sucesso de seus empreendimentos.

Em certa medida, encontramos essa alusão ao treinamento em Xenofonte (*Lac.* 5.9, 12.5), que enfatiza como os espartanos treinam os seus corpos por inteiro, e continuam realizando o seu condicionamento físico mesmo quando estão acampando, durante as suas expedições militares.

Já havíamos defendido (Assumpção, 2014, p. 170, n. 532) que os esparciatas não eram os melhores guerreiros da Grécia, mas, sim, representados como os melhores cidadãos da Hélade, uma vez que obedeciam às leis ancestrais e não se descuidavam da vontade dos deuses. Embora essa perspectiva estivesse atrelada aos elogios de uma parcela da aristocracia ateniense do período Clássico, a ideia de que os espartanos eram os mais belicosos dentre os gregos não foi algo difundido no mundo antigo. Nesse caso, toda a recepção presente em *Record of Ragnarok* converge com o discurso de Plutarco, bem como com a leitura de Frank Miller e Lynn Varley em “Os 300 de Esparta”.



Fig. 4 – Leônidas aceita combater ao saber que enfrentará Apolo (Azychika; Umemura; Fukui, 2024).

A recepção de Esparta nesse *mangá* atende aos interesses midiáticos desta HQ, de modo que a partida de Leônidas para as Termópilas foi um ato de rebeldia. Todavia, em Heródoto (7.206.1) somos informados que Leônidas foi enviado com uma guarnição para impedir o avanço dos persas, porém, quando o festival da Carnéia terminasse, todos os guerreiros de Esparta marchariam ao encontro do *basileús*. Ainda em Heródoto (7.228) temos a inscrição nas Termópilas, onde se lia “Estrangeiro, vá e diga à Esparta que aqui jazemos em obediência à sua lei”. Como já havíamos discutido (Assumpção, 2017, p. 167), as leis de Esparta teriam sido

fornecidas/sancionadas por Apolo, em Delfos, cabendo ao mítico legislador Licurgo entregá-las aos cidadãos espartanos (Her. 1.65; Pl. *Leg.* 1. 624a; Xen. *Lac.* 8.5; Plut. *Lic.* 5.3).

Heródoto (7.220.3-4) também manifestou que os espartanos haviam recebido um oráculo de Delfos informando que, para os lacedemônios vencerem os persas, um dos seus *basileis* da linhagem de Hércules deveria morrer. Desse modo, se tomarmos unicamente os indícios de Heródoto, veremos que todas as decisões de Esparta e seguidas por Leônidas, estiveram alinhadas às determinações de Apolo Delfico – o que não é verificado na *refiguração* presente em Record of Ragnarok (Figura 5).



Fig. 5 – Leônidas se manifesta contrário à vontade de Apolo e decide ir enfrentar os persas nas Termópilas (Azychika; Umemura; Fukui, 2024).

Segundo os indícios literários, as leis espartanas foram entregues ou sancionadas pela pitonisa de Apolo, então, o epitáfio aos guerreiros lacedemônios nas Termópilas enfatizou que aqueles homens morreram por obedecerem à vontade de deus. Os indícios documentais da Antiguidade, destacam que a relação de Esparta e Apolo sempre foi profunda, posto que o deus teria sido o responsável por reorganizar a *pólis* espartana, sancionar as suas leis e o poder dos heráclidas na Lacedemônia, além de garantir a vitória em diversos enfrentamentos bélicos (Assumpção, 2014, p. 171).

A Carnéia era um dos festivais de maior relevância para Esparta, legitimando a autoridade heráclida na Lacedemônia e marcando uma nova fundação política da cidade, por meio da presença de um adivinho na expedição militar e na retomada do território ancestral dos “descendentes de Hércules” (Paus. 3.13.3-4; Ath. 4.141 e-f). A Carneia também era um festival que marcava a fertilidade da *pólis* e de seus membros, portanto, não obedecer aos seus interditos poderia levar à ruína da cidade (Richer, 2012, p. 428; Assumpção, 2014, p. 205).

Outro ponto curioso, e semelhante à obra de Miller e Varley, é a presença de um oráculo de Apolo no território espartano. Os indícios literários do período Clássico ao Romano, manifestaram que Esparta sempre manteve relações de proximidade com o oráculo de Apolo em Delfos, porém, nunca mencionaram um oráculo no território lacedemônio. A postura de Leônidas na recepção do *mangá* reitera a importância de uma pessoa seguir as suas convicções em prol de algo maior, como salvar a sua cidade e os seus concidadãos. Entretanto, a documentação e a representação que temos de Leônidas aponta que este não se opôs à própria morte, visto que era a vontade de Apolo e uma perda necessária para a vitória de sua cidade e dos helenos sobre os persas.

Considerações finais

Sendo assim, defendemos que Record of Ragnarok mobilizou uma cadeia de recepções criadas sobre Esparta e que se

difundi por diversos territórios, no decorrer do tempo. A partir dessas referências, somadas aos interesses comerciais da indústria quadrinística japonesa, esses autores criaram uma *refiguração* desta *pólis* e de sua cultura como sinônimo de heroísmo e militarismo. Como o *mangá* em questão lida com enfrentamentos entre humanos e deuses, o treinamento militar e a imagem de Leônidas como um grande guerreiro, líder e lutador correspondem aos objetivos desta mídia, de seus destinatários ideais e o perfil narrativo da obra. É evidente que os autores se debruçaram nas recepções de Esparta produzidas no século XX, as quais dialogam com a imagem desenvolvida por inúmeros autores da Antiguidade.

Seguindo a análise exposta, os indícios literários evidenciam que Esparta era uma cidade comprometida com o sagrado, sendo difícil imaginarmos um *basileús* como Leônidas – modelo de justiça e obediência – se rebelar contra a vontade de Apolo. Nesse caso, a recepção de Esparta em *Record of Ragnarok* relacionou a cultura espartana e a sua relação com Apolo, porém, mobilizando traços do “ser japonês”, onde o esforço pessoal e a crença em seus valores pessoais – na figura de Leônidas – foram valorizadas na contemporaneidade. Não podemos perder de vista que o compromisso deste *mangá* é tomar certos indícios e recepções da Antiguidade para fundamentar os seus argumentos e representações, assegurando a venda de seu conteúdo. Entretanto, somos favoráveis às recepções, seja de Esparta seja das culturas antigas como um todo, pois, estas instigam o interesse dos jovens e demonstram que o mundo antigo está mais próximo da realidade contemporânea do que as pessoas imaginam. Contudo, é relevante pontuar que a recepção, enquanto releitura e reinterpretação, cria uma percepção da Antiguidade que atende aos interesses do mundo contemporâneo, servindo como um mecanismo que leve os jovens a se interessarem pela História Antiga, mas, também evidenciando como as culturas de outrora foram/são utilizadas para legitimar práticas da Contemporaneidade.

Documentação literária

ARISTOTLE. **History of Animals**. Volume II: Books 4-6. Trans.: A. L. Peck. Loeb Classical Library 438. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1970.

ATHENAEUS. **The Learned Banqueters**. Volume II: Books 3.106e-5. Trans.: S. Douglas Olson. Loeb Classical Library 208. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.

CLAUDIUS AELIANUS. **On the Characteristics of Animals**. Trans.: Alwyn Faber Scholfield. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1958,

HERODOTUS. **Histories**, I–II. Trad.: A. D. Godley. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1975.

HOMER. **Iliad**. Volume I: Books 1-12. Trans.: A. T. Murray. Loeb Classical Library 170. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1924.

OVID. **Metamorphoses**. Volume I: Books 1-8. Trans.: Frank Justus Miller. Loeb Classical Library 42. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1916.

PAUSANIAS. **Description of Greece**. Volume II: Books 3-5. Trans.: W. H. S. Jones; H. A. Ormerod. Loeb Classical Library 188. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1926.

PAUSANIAS. **Description of Greece**. Volume IV: Books 8.22-10. Trans.: W. H. S. Jones. Loeb Classical Library 297. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1935.

PETTTT, E. **The Poetic Edda: A Dual-Language Edition**. Cambridge, UK: Open Book, publishers, 2023.

PINDAR. **Olympian Odes. Pythian Odes**. Trans.: W. H. Race. Loeb Classical Library 56. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

PLATO (1926): **Laws**, I (Books 1–6), trad. R. G. Bury, Loeb Classical Library 187, Cambridge (MA), Harvard University Press.

PLUTARCH. **Lives**. Volume I: Theseus and Romulus. Lycurgus and Numa. Solon and Publicola. Trans.: B. Perrin. Loeb Classical Library 46. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1914.

CERDAS, E.; CHICHURRA, V. A constituição dos lacedemônios: tradução e notas. **Calíope – Presença Clássica**, 38, Dossiê sobre Xenofonte, v. 2, nº 42, p. 199–232, 2021.

Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/caliope/issue/view/2353>

Acessado em: 16 de fevereiro de 2026.

XENOPHON / PSEUDO-XENOPHON. **Scripta Minora; Constitution of the Athenians**. Trad. E. C. Marchant (Scripta Minora); G. W. Bowersock (Ath. Pol.). Cambridge; London: Harvard University Press, 1968.

Referências bibliográficas

ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. **Discurso e representação sobre as práticas rituais dos esparciatas e dos seus basileus na Lacedemônia do século V a.C.** Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. Em busca de Licurgo – debates documentais e historiográficos sobre a tradição política espartana. In: ESTEVES, A. de A. M.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; NOGUEIRA, R. de S. (Orgs.). **Líderes Políticos da Antiguidade**. Rio de Janeiro, RJ: Desalinho, 2016, p. 56-87.

ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. A deusa Atenas e Esparta – Análises para além dos limites da guerra. In: DIAS, C. K. B.; SILVA, S. C.; CAMPOS, C. E. da C. (Orgs.). **Experiências religiosas no mundo antigo**. Vol. 1. Curitiba: Editora Prismas, 2017, p. 123-145.

ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. A HQ “Os 300 de Esparta” e o ensino de história – considerações, ideias e alternativas. In: BUENO, A.; CAMPOS, C. E. da C.; BORGES, A. (Orgs.). **Ensino de História Antiga**. Rio de Janeiro, RJ: Sobre Ontens/UFMS, 2020, p. 50-61.

ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. Os elementos socráticos da *Constituição dos Lacedemônios* de Xenofonte. **Calíope – Presença Clássica**, 38, v. 1, nº 41, Dossiê sobre Xenofonte, p. 46–85, 2021. Disponível em:

<<https://revistas.ufrj.br/index.php/caliope/issue/view/1803>>

Acessado em: 18 de fevereiro de 2026.

ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. A batalha das Termópilas na HQ *Mort Cinder* – política, ensino de história e consciência histórica com

linguagens alternativas. In: ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; FORNIS, C.; CAMPOS, C. E. da C.; MONTEIRO, A. F. (Orgs.). **Encontros Transatlânticos: Diálogos em história, patrimônio cultural e educação**. Vassouras, RJ: Editora Universidade de Vassouras, 2023, p. 253-274. Disponível em: <<https://editora.univassouras.edu.br/index.php/PT/article/view/3597>> Acessado em: 18 de fevereiro de 2026.

ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. Um ensaio sobre a *recepção* de Esparta no *mangá* Hokuto no Ken. **Phoînix**, Rio de Janeiro, v. 30, n.1, p.95-118, 2024. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/phoenix/article/view/59419>> Acessado em: 18 de fevereiro de 2026.

AZYCHIKA; UMEMURA, S.; FUKUI, T. **Record of Ragnarok**. Vol.1. São Paulo, SP: NewPOP Editora, 2021.

AZYCHIKA; UMEMURA, S.; FUKUI, T. **Record of Ragnarok**. Vol. 19. Barcelona, 2023.

AZYCHIKA; UMEMURA, S.; FUKUI, T. **Record of Ragnarok**. Vol. 20. Barcelona: Editorial Ivrea, 2024.

BRANDÃO, J. de S. **Dicionário Mítico-Etimológico da Mitologia Grega**. Petrópolis: Vozes, 1991.

CARVALHO, D. **A educação está no gibi**. São Paulo: Papirus, 2006.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Trad.: A. M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2013.

DE POURCQ, M. Classical Reception Studies: Reconceptualizing the Study of Classical Tradition. **The International Journal of the Humanities**, v.9, n.4, p. 219-225, 2012.

FORNIS, C. **El mito de Esparta**. Madrid: Alianza Editorial, 2019.

FOSTER, C. L. E. Familiarity and Recognition: Towards a New Vocabulary for Classical Reception Studies. In: DE POURCQ, M.; HAAN, N. de; RIJSER, D. (Eds.). **Framing Classical Reception Studies: Different Perspectives on a Developing Field**. Leiden; Boston: Brill, 2020, p.33-69.

FOTHERINGHAM, L. S. The positive portrayal of Sparta in Late-Twentieth-century fiction. In: HODKINSON, S.; MACGREGOR MORRIS, I. (Ed.). **Sparta in Modern Thought**:

Politics, History and Culture. Swansea: The Classical Press of Wales, 2012, p. 393-428.

FRANDJI, I. C. K. A recepção da antiguidade clássica na contemporaneidade. **Heródoto**, Unifesp, v.8, n.2m p. 165-175, 2023.

GRAF, F. **Apollo**. New York: Routledge, 2008.

GÜTHENKE, C. Nostalgia and neutrality. A response to Charles Martindale. **Classical Receptions Journal**, v.5, n.2, p. 238-245, 2013.

HALL, E.; STEAD, H. Approaching Classical Reception through the Frame of Social Class. In: DE POURCQ, M.; HAAN, N. de; RIJSER, D. (Eds.). **Framing Classical Reception Studies: Different Perspectives on a Developing Field**. Leiden; Boston: Brill, 2020, p. 83-95.

HARDWICK, L. **Reception Studies**. Cambridge: Oxford University Press, 2003.

HARDWICK, L. Aspirations and Mantras in Classical Reception Research: Can There Really Be Dialogue between Ancient and Modern? In: DE POURCQ, M.; HAAN, N. de; RIJSER, D. (Eds.). **Framing Classical Reception Studies: Different Perspectives on a Developing Field**. Leiden; Boston: Brill, 2020, p. 15-32.

MIDDLETON, F. Of Mice and Manuscripts: Literary Reception and the Material Text. In: DE POURCQ, M.; HAAN, N. de; RIJSER, D. (Eds.). **Framing Classical Reception Studies: Different Perspectives on a Developing Field**. Leiden; Boston: Brill, 2020, p. 70-82.

MORLEY, N. **Classics: Why it matters**. Cambridge: Polity Press, 2018.

OLIVEIRA, J. C. Mangás e sua criativa estratégia de atração juvenil ao estudo da história. **Anais do I Seminário Nacional de História e Linguagens: Pesquisas em Quadrinhos e Cinema**. Inconfidentes, 2025, p. 209-221.

PAZ, A. C. A.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. *Mangá e ensino de história: Um breve estudo sobre relação de poderes na obra One Piece* de Eiichiro Oda. In: ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; CAMPOS, C. E. da C. (Orgs.). **História em quadrinhos na perspectiva da**

prática de ensino. Vassouras: Editora Universidade de Vassouras, 2024, p. 55-80.

PORTER, J. I. Reception Studies: Future Prospects. In: HARDWICK, L.; STRAY, C. (Ed.). **A Companion to Classical Receptions.** Oxford: Blackwell, 2008, p. 469-481.

RICHER, N. **La Religion des Spartiates** – Croyances et Cultes dans l'Antiquité. Paris: Les Belles Lettres, 2012.

SETTIS, S. **Futuro del “classico”.** Turim: Einaudi, 2016.

TAI ENGEN, D. Drinking his own Kool-Aid: Frank Miller's graphic novel 300 (1998) and the slippery slope from history to myth to propaganda. **Classical Receptions Journal**, v.17, p. 220-235, 2025.

THEISEN, N. (Un)Reading the Odyssey in Nausicaä of the Valley of the Wind. In: KOVACS, G.; MARSHALL, C. W. (Ed.). **Son of Classics and Comics.** New York: Oxford University Press, 2016, p.79-94.

VARGAS, A. Z.. Charles Martindale: a recepção da Antiguidade e os estudos clássicos. In: SILVA, G. J. da; CARVALHO, A. G. (Org.). **Como se escreve a História da Antiguidade:** Olhares sobre o antigo. São Paulo: Editora Unifesp, 2021 (versão epub).

À LUZ DA INTERDISCIPLINARIDADE SOBRE AS ENCHENTES NO BRASIL: IMPACTOS NO MUNICÍPIO DE MACAÉ-RJ

Alfredo Luiz Pessanha Manhães
Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos
Savik Nogueira José
Marina Barroso Goulart
Moisés Domingos Namila da Costa

1. Introdução

As enchentes configuram-se como um dos fenômenos naturais mais recorrentes e devastadores no território brasileiro, provocando perdas humanas, materiais, econômicas e ambientais significativas. No entanto, embora muitas vezes tratadas somente como eventos naturais, as enchentes são intensificadas por ações antrópicas como a urbanização desordenada, o desmatamento, o descarte inadequado de resíduos sólidos e a ocupação irregular de áreas de risco. Nesse contexto, torna-se necessário compreender esse problema a partir de uma perspectiva interdisciplinar, que articule conhecimentos da geografia, biologia, sociologia, educação ambiental e gestão pública, para revelar suas múltiplas causas e consequências.

O município de Macaé, localizado na região norte Fluminense do estado do Rio de Janeiro, vive com frequência os impactos das enchentes, sobretudo em áreas periféricas e de maior vulnerabilidade social. A cidade, que passou por um crescimento urbano acelerado nas últimas décadas, enfrenta hoje os reflexos de uma ocupação pouco planejada de seu território e da degradação de seus recursos naturais, como rios, canais e áreas de preservação permanente.

Diante disso, esta pesquisa busca analisar os impactos das enchentes em Macaé à luz da interdisciplinaridade, investigando como diferentes áreas do saber podem contribuir

para o diagnóstico, a prevenção e o enfrentamento desses eventos. Acredita-se que apenas por meio de uma abordagem integrada e participativa será possível promover ações efetivas de mitigação e fortalecer a resiliência das comunidades locais diante dos desastres socioambientais.

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

Analisar os impactos socioambientais das enchentes no município de Macaé a partir de uma abordagem interdisciplinar, destacando as causas, consequências e possibilidades de mitigação com base em diferentes áreas do conhecimento.

2.2. Objetivos Específicos.

- 1) Compreender os fatores naturais e antrópicos que contribuem para a ocorrência de enchentes no Brasil, com ênfase no contexto urbano de Macaé;
- 2) Investigar as principais áreas afetadas por enchentes no município e os impactos gerados para a população local;
- 3) Refletir sobre o papel da urbanização desordenada, do descarte inadequado de resíduos e da degradação ambiental no agravamento dos alagamentos;
- 4) Propor uma leitura interdisciplinar que integre saberes da geografia, biologia, sociologia e educação ambiental para a compreensão do problema;
- 5) Sugerir caminhos para a construção de práticas educativas e políticas públicas que promovam a prevenção e o enfrentamento das enchentes de forma participativa e sustentável.

3. Metodologia

3.1. Tipo de Estudo

Este é um estudo de caráter qualitativo e multidisciplinar, que envolve reflexões baseadas nos campos da geografia, biologia, sociologia e educação ambiental. A elaboração do trabalho foi fundamentada em revisão bibliográfica e documental, utilizando artigos científicos, relatórios técnicos,

dados de instituições oficiais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Meteorologia (INMET), Defesa Civil e órgãos ambientais ligados ao município de Macaé.

As discussões foram feitas nos seguintes moldes: inicialmente, buscou-se compreender o fenômeno das enchentes em escala nacional, observando os principais fatores que o intensificam no Brasil. Em seguida, o foco foi direcionado ao município de Macaé, com análise das dinâmicas urbanas, ambientais e sociais locais que influenciam a recorrência dos alagamentos. Para isso, foram analisados dados secundários sobre índices pluviométricos, histórico de eventos extremos, condições de infraestrutura urbana, descarte de resíduos sólidos e ocupação do solo.

Além disso, o estudo mobiliza uma abordagem interdisciplinar para interpretar a realidade integradamente, considerando tanto os aspectos físicos do território quanto os impactos sociais e as possibilidades educativas. As reflexões propostas buscam apontar caminhos para práticas de prevenção, mitigação e conscientização social frente aos riscos e danos causados pelas enchentes.

3.2. Aquisição e Pré-Tratamento de Dados

Os dados utilizados neste trabalho foram obtidos por meio de fontes secundárias, como bases públicas disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Meteorologia (INMET), Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA), Defesa Civil de Macaé e Prefeitura Municipal. Também foram analisadas notícias locais, documentos técnicos e relatórios ambientais.

O pré-tratamento dos dados consistiu em sua organização e categorização em três eixos principais: (1) informações climáticas e pluviométricas; (2) dados socioeconômicos e demográficos; e (3) registros de ocorrência de enchentes e mapeamento das áreas afetadas. Foram selecionados e sistematizados os dados com maior relevância para análise

temporal e espacial dos impactos das enchentes na região estudada.

3.2.1. Dados Climáticos

Os Dados climáticos do município de Macaé medidos ao longo da enchente de 2018, foram adquiridos no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Meteorologia do Brasil (INMET), gratuitamente, pelo link: <https://tempo.inmet.gov.br/TabelaEstacoes/A001>.

Esses Dados, coletados em escala horária (UTC-3), na Estação Meteorológica Automática de Macaé (codificada por “Macaé A608”), contemplam as variáveis atmosféricas de Temperatura do Ar (medida em graus celsius °C), Umidade relativa do Ar (em percentual %), Pressão atmosférica (hPa), Velocidade do Vento (m/s), Rajada de Vento (m/s), Radiação Solar (Kj/m²) e Chuva (mm). Essas variáveis foram escolhidas, além da disponibilidade, por serem as que melhor discutem o tema das enchentes para o caso específico.

Por existirem valores ausentes na tabela disponibilizada pelo INMET, esses Dados foram pré-tratados usando a técnica de Imputação Simples através da média, substituindo o valor ausente pela média das duas horas mais próximas, para o caso de ausência identificada em uma hora isolada, além de se basear na média das duas estações meteorológicas mais próximas para imputar os valores ausentes em horas consecutivas, tendo como auxiliares as Estações Meteorológicas de Campos dos Goytacazes (A607) e Arraial do Cabo (A606).

Observar que embora existissem valores ausentes na tabela do INMET, garantiu-se que para todas as variáveis em análise pelo menos 93% dos Dados fossem originais ou não imputados, tal fator que também condicionou para a delimitação do tempo de coleta destes Dados.

3.3. Métodos de Análise de Dados

Os dados coletados foram analisados por meio de cruzamento de informações geográficas, ambientais e sociais,

permitindo uma leitura integrada da realidade local. Utilizou-se a análise qualitativa descritiva para interpretar os padrões de ocorrência das enchentes e suas consequências, com base em indicadores como volume de chuvas, taxa de impermeabilização do solo, distribuição populacional e frequência dos eventos extremos.

A análise foi guiada por uma perspectiva interdisciplinar, considerando a interação entre os elementos físicos do ambiente urbano e natural, os fatores socioeconômicos da população afetada, e os aspectos educativos e culturais relacionados à percepção de risco e à conscientização ambiental. Os resultados foram discutidos com base em referenciais teóricos que abordam o risco socioambiental, a vulnerabilidade urbana e a importância da educação ambiental como instrumento de transformação social.

3.3.1. Dados Climáticos

Para obter os resultados desejados na discussão sobre as enchentes em Macaé, a análise feita procura, em suma, observar o comportamento das séries temporais especialmente em relação aos valores de tendência central dos dados, como o caso da variação da média aritmética ponderada ao longo do tempo de observação. Para tal, basta uma análise exploratória simples, que para o caso da média aritmética pode ser obtida utilizando a expressão matemática que se segue. Considerando um conjunto de dados $\{x_1, x_2, x_3, \dots, x_n\}$, de uma variável X_i , com n total de observações, a média aritmética dessa variável será dada por:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$$

4. Enchentes (revisão bibliográfica)

As enchentes e inundações são fenômenos de natureza hidrometeorológica que fazem parte da dinâmica natural

(BRASIL, 2007), mas que representam um dos principais problemas que afligem comunidades urbanas ou rurais quando atingidas. Há que se fazer uma distinção entre inundação e enchente, de acordo com Kobiyama et al. (2006, p.45) apud Ferraz (2021):

A inundação, popularmente tratada como enchente, é o aumento do nível dos rios além da sua vazão normal, ocorrendo o transbordamento de suas águas sobre as áreas próximas a ele (...). Estas áreas planas próximas aos rios sobre as quais as águas extravasam são chamadas de planícies de inundação. Quando não ocorre o transbordamento, apesar do rio ficar praticamente cheio, tem-se uma enchente e não uma inundação. Por esta razão, no mundo científico, os termos “inundação” e “enchente” devem ser usados com diferenciação.

Na visão de Amaral e Ribeiro (2009, p.42) apud Ferraz (2021) os termos inundação, enchente e alagamento também devem ser considerados distintos entre si:

Inundação representa o transbordamento das águas de um curso d'água, atingindo a planície de inundação ou área de várzea. As enchentes ou cheias são definidas pela elevação do nível d'água no canal de drenagem devido ao aumento da vazão, atingindo a cota máxima do canal, porém, sem extravasar. O alagamento é um acúmulo momentâneo de águas em determinados locais por deficiência no sistema de drenagem. A enxurrada é escoamento superficial concentrado e com alta energia de transporte, que pode ou não

estar associado a áreas de domínio dos processos fluviais.

A figura 1 apresenta as diferenças entre os conceitos de enchente, inundação e alagamento.

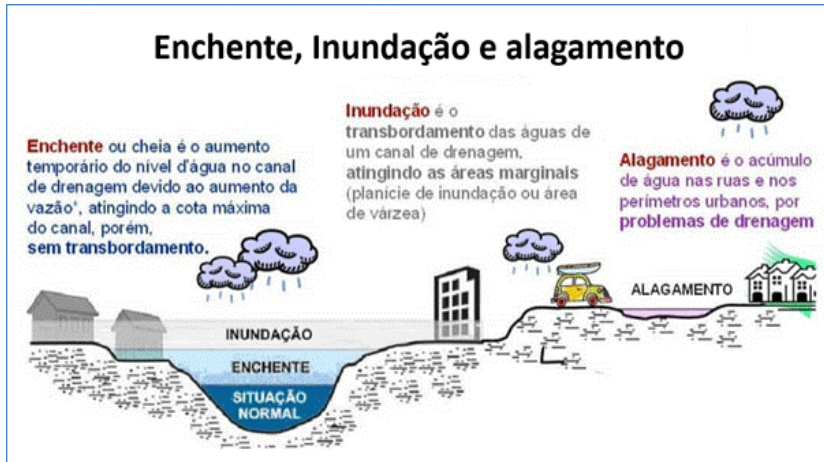


Figura 1 – Distinção entre enchente, inundação e alagamento.

Fonte: BRASIL - MinC/IPT, 2007.

5. Estudo de caso (Município de Macaé)

5.1. Caracterização Geral

Macaé é um município localizado na Região Sudeste do Brasil, na latitude de $-22^{\circ}37'08''$ e longitude de $-41^{\circ}78'69''$, com uma área total de 1.216 Km^2 e 23 km de faixa litorânea (IBGE, 2022). O território do município corresponde a 12,5% da mesorregião Norte Fluminense e tem limites com as cidades de Quissamã, Carapebus, Conceição de Macabu, ao Norte; Rio das Ostras e Casimiro de Abreu, ao Sul; Trajano de Moraes e Nova Friburgo, a Oeste; e com o Oceano Atlântico, a Leste (figura 2). Sua divisão político-administrativa contempla seis distritos (Sede, Cachoeiros de Macaé, Córrego do Ouro, Glicério, Frade e Sana) e 43 bairros no Distrito Sede, com uma população total de 246.391 habitantes, segundo o Censo 2020 realizado pelo

estimativa geral, acolhe entre 50% e 70% da população brasileira, sendo que apenas entre 12% e 27% de sua cobertura florestal original ainda se encontra preservada (IBGE, 2022; IBF, 2025). O território municipal é caracterizado por vegetação costeira, áreas de restinga, manguezais, serras e bacias hidrográficas importantes, como a do Rio Macaé. Dentre os ecossistemas característicos, Macaé tem entre 40% e 60% de sua área dominada por pastagens, seguida de florestas (cerca de 35%), e outros ecossistemas como áreas não vegetadas, vegetação arbustiva, corpos d'água, entre outros (MAPBIOMAS, 2023).

Macaé é a cidade onde está localizada a foz (estuário) do Rio Macaé, principal curso de água da Bacia Hidrográfica do Rio Macaé (figura 3), que possui uma área de 1.765 km² e inclui em seu interior os municípios de Macaé, Rio das Ostras e Nova Friburgo. Estas características naturais tornam a cidade sensível a eventos hidrológicos extremos, especialmente quando associadas a intervenções antrópicas inadequadas.

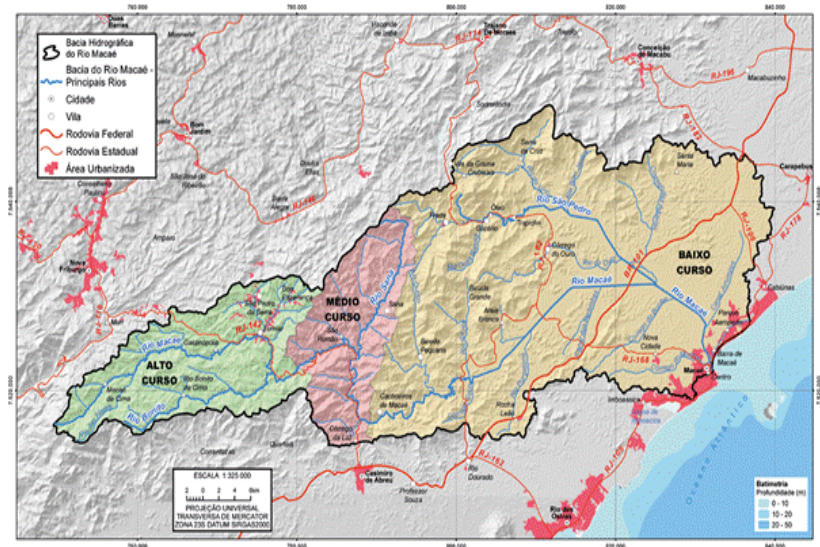


Figura 3 – Bacia Hidrográfica do Rio Macaé

Fonte: Freitas et al, 2015.

Um fato que merece destaque no perfil do município é o crescimento populacional intenso ocorrido a partir do final da década de 1970, em função da imigração causada pela atividade petrolífera (Manhães, 2019). A figura 4 mostra a expansão demográfica do município entre 1970 e 2022, fato que ao longo dos anos vem causando forte impacto na estrutura do município, tanto pela ocupação humana quanto pelo uso de recursos naturais.

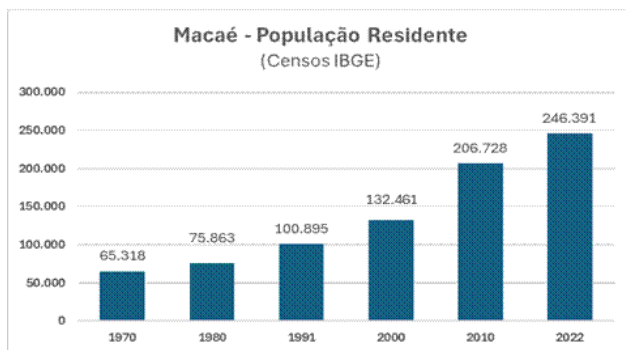


Figura 4 – Gráfico da População Residente de Macaé–RJ entre 1970 e 2022. Fonte: IBGE/SIDRA, 2022.

Atualmente, apesar de sua relevância na economia da região e do país, o município enfrenta problemas socioambientais pelo processo de urbanização acelerado e desordenado. Com o crescimento de áreas periféricas sem infraestrutura adequada, a ocupação humana indevida em áreas de risco, poluição do ar e da água, recorrência de enchentes tanto na área urbana quanto na rural, dentre outros (Martins et al, 2024). As áreas mais afetadas pelas enchentes geralmente são aquelas com baixa cobertura vegetal, alta densidade populacional e infraestrutura precária de drenagem (Grilo, 1992), revelando uma forte relação entre vulnerabilidade social e degradação ambiental.

5.2. Enchentes em Macaé

O fenômeno das enchentes em Macaé vem sendo observado e registrado formalmente desde o século XIX, como mostra um artigo (figura 5) publicado em 1865 na edição 339A do jornal “Monitor Macahense, página 5, onde é apresentada a solicitação para a construção de um sistema de escoamento para evitar transbordamento do Rio Macaé e o acúmulo de água na Rua do Collegio (atual Rua Dr. Têlio Barreto). No entanto, são tidos os anos de 1964, 1998 e 2018 como marcos das maiores enchentes identificadas nos últimos 70 anos no município (RV, 2025; Tosta, 1998), tendo as duas últimas uma proporção quase que similar.



Figura 5 - Recorte do Jornal Monitor Macahense de 1865

Fonte: Hemeroteca Digital - Biblioteca Nacional.

Há inúmeros relatos históricos relacionados a enchentes, inundações e alagamentos, associados tanto à dinâmica natural da bacia do Rio Macaé quanto à expansão urbana desordenada e à falta de infraestrutura adequada para drenagem pluvial. Alguns dos principais estudos acadêmicos, relatórios técnicos e notícias

veiculadas em meios de comunicação entre 1998 e 2025 sobre este tema são descritos a seguir.

Em notícia veiculada pela Folha de São Paulo em 1998 (Jucá, 1998) as localidades de Bicuda Grande, Bicuda Pequena, Cerro Frio, Areia Branca e Córrego do Ouro, região serrana de Macaé, com cerca de 15 mil habitantes, estiveram isoladas e acessíveis apenas por via aérea, devido à destruição de pontes e vias causadas pela maior enchente desde 1964. Somente com apoio de helicópteros da Marinha e do governo estadual foi possível enviar alimentos e medicamentos. A área urbana do município também foi severamente afetada, pois o transbordamento do rio Macaé e o rompimento de um dique resultaram na inundação de 13 bairros, com destaque para o bairro Malvinas, quase totalmente submerso, onde há presença de lixo, animais e risco epidemiológico. A Defesa Civil estima que foram afetadas mais de 49 mil pessoas e contabilizou oficialmente 2.486 desalojados, abrigados em 22 locais improvisados. Os prejuízos materiais foram estimados em R\$ 13,5 milhões, excluindo perdas privadas. O município, com cerca de 140 mil habitantes e altitude média de apenas 2 metros acima do nível do mar, apresenta vulnerabilidades estruturais, incluindo adensamento populacional desordenado e ocupação sistemática de áreas de risco.

Publicada em 2015, a “Carta das Águas de Macaé” (NUPEM, 2015) elaborada por pesquisadores do Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade – NUPEM, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), propõe diretrizes para a gestão da Bacia Hidrográfica do Rio Macaé, destacando o processo de degradação de áreas marginais, retificação do leito do rio e ocupações irregulares como causas principais das inundações recorrentes. O documento suscita o debate técnico pela sociedade e destaca a necessidade da Educação Ambiental estar vinculada às atividades de exploração petrolífera, e a maneira como a universidade pode contribuir para sistematizar informações para a conscientização da população em relação à sustentabilidade.

O Atlas Pluviométrico do Brasil, publicado pela CPRM em 2015, constitui uma base técnico-científica essencial para a caracterização hidrológica do território nacional, oferecendo equações IDF (Intensidade-Duração-Frequência) parametrizadas para diversos municípios, incluindo Macaé. Essas equações permitem estimar a intensidade média de precipitações extremas em função da sua duração e do período de retorno, sendo fundamentais para o dimensionamento de sistemas de drenagem urbana, modelagem hidrológica e avaliação de riscos de inundações. Sendo aplicável em Macaé, que apresenta alta vulnerabilidade a eventos pluviométricos intensos, os dados do atlas podem subsidiar estudos de engenharia e gestão de desastres, contribuindo para o planejamento urbano resiliente e para a formulação de políticas públicas de mitigação e adaptação às mudanças climáticas.

Uma notícia veiculada pela Agência Brasil em novembro de 2018 (Agência Brasil, 2018), apresentou um episódio de precipitação extrema que motivou a decretação de estado de calamidade pública no município de Macaé. O evento foi caracterizado por chuvas intensas concentradas em um curto intervalo de tempo, provocando alagamentos generalizados, deslizamentos de terra e interrupções em serviços essenciais, como transporte e energia elétrica. A Defesa Civil atuou em regime de urgência para realocar famílias atingidas e minimizar os danos. A intensidade do evento e os impactos associados evidenciam a vulnerabilidade socioambiental da região, cuja ocupação urbana acelerada e a deficiência do sistema de drenagem potencializaram os efeitos do desastre. A situação exigiu a mobilização de recursos municipais e a solicitação de apoio aos governos estadual e federal, destacando a necessidade de planejamento urbano resiliente e investimentos em infraestrutura adaptativa diante do aumento da frequência de eventos climáticos extremos.

O Comitê de Bacias Macaé-Ostras (CBH-MO) publicou em 2020 um relatório (CBH-MO, 2020) que evidencia a recorrência de eventos hidrológicos extremos na Região

Hidrográfica VIII (RH-VIII), com impactos diretos em áreas urbanas e rurais dos municípios de Macaé, Rio das Ostras e entorno, com base em dados de 2019 (tabela x). Há registros de diversos episódios de chuvas intensas que provocaram alagamentos, danos a infraestruturas e deslocamento populacional, revelando a fragilidade da drenagem urbana e a necessidade de integração entre gestão hídrica e ordenamento territorial. O relatório também destaca a importância da atuação do comitê em articulações interinstitucionais e na formulação de políticas públicas de adaptação climática.

Data	Volume Estimado (mm)	Áreas Afetadas em Macaé	Impactos Observados
28/02/2019	~70 mm em 24h	Centro e bairros	Alagamentos, suspensão de aulas.
15/05/2019	>60 mm em 24h	Região serrana	Deslizamentos, interdição de vias.
14/11/2019	50–75 mm	Malvinas e Aroeira	Inundações, danos a imóveis.
10/12/2019	~60 mm	Zona urbana e entorno	Transbordamentos, bloqueios viários.

Tabela 1 – Dados do Relatório do CBH-MO de 2019 para Macaé.

Fonte: Relatório do CBH-MO (2019).

O estudo realizado por Molisani publicado na revista *River Research and Applications* (Molisani et al, 2021), investiga ao longo de dois anos o fluxo de sedimentos ao longo da Bacia Hidrográfica do Rio Macaé, com foco na influência da ocupação humana na planície costeira sobre os fluxos fluviais rumo ao estuário, correlacionado a eventos de cheias. Os resultados evidenciaram que, embora a planície costeira tenha reduzido a turbidez e atenuado os fluxos de sedimentos em suspensão e nitrogênio total, ela não influenciou as concentrações de nutrientes em geral. Por outro lado, os fluxos de fósforo total e

fosfato aumentaram significativamente, superando a capacidade de retenção da planície e resultando em alta exportação de fósforo para o ambiente marinho, impulsionada por fontes naturais e atividades humanas.

Em Damasceno e Martins (2023) é feita uma discussão sobre a necessidade de estudos em climatologia para avaliar os efeitos da intensidade do processo de urbanização, com a redução do albedo natural, mudanças no relevo e demais elementos constituintes do clima, efeitos estes que denotam a vulnerabilidade crescente de Macaé quando ocorrem eventos extremos, como enchentes e deslizamentos. Conforme os autores, é evidente a fragilidade dos sistemas de drenagem, o aumento substancial de áreas impermeáveis no solo e a exposição da população em zonas urbanas baixas, demonstrando o despreparo do planejamento urbano. Os autores destacam também a importância na atuação da Defesa Civil municipal e seu processo de reestruturação para atender as emergências climáticas, com a publicação do “Plano de Contingência de Proteção da Defesa Civil” em 2014.

Com base nos dados do Instituto Nacional de Meteorologia (INMET) entre 2007 e 2024, a precipitação anual em Macaé (figura 6) apresentou alta variabilidade interanual, com uma média de aproximadamente 1.364 mm e desvio-padrão de 594 mm, refletindo a influência de eventos extremos no regime pluviométrico local.

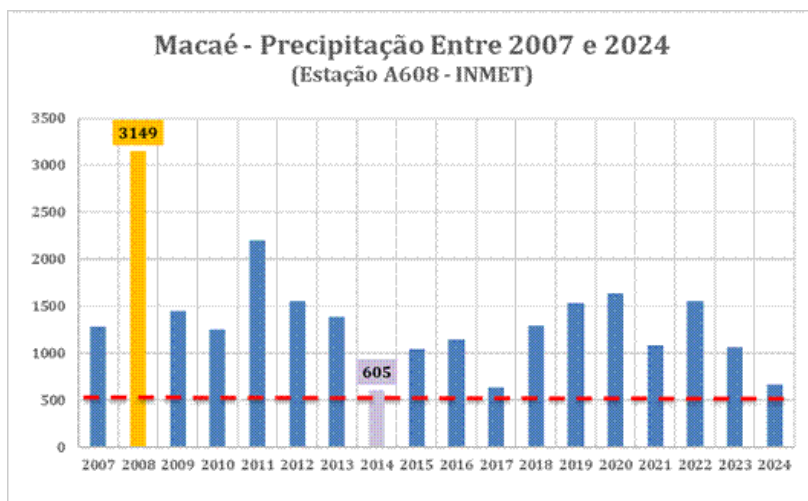


Figura 6 - Dados de precipitação de Macaé obtidos pela estação A608 do INMET Fonte: Elaborado pelos autores

O ano de 2008 foi o mais chuvoso do período, com 3.149 mm, valor muito acima da média histórica, sendo compatível com eventos anômalos documentados na literatura e na imprensa local. Em contraste, o ano mais seco foi 2014, com apenas 605 mm, valor que evidencia a ocorrência de secas relativas e ressalta a vulnerabilidade hídrica do município. Observa-se que a tendência geral é de forte oscilação, sem padrão de aumento ou redução linear evidente, o que pode estar relacionado à variabilidade climática regional e à intensificação de eventos extremos. Essa oscilação tem implicações importantes para o planejamento urbano, especialmente em áreas já identificadas como suscetíveis a inundações, como o bairro das Malvinas e a região serrana de Macaé, exigindo ações preventivas para possíveis cenários futuros.

5.2.1. Áreas Afetadas

A cartografia das áreas afetadas pelas enchentes demonstra que os eventos se concentram principalmente em regiões de baixa altitude e alta densidade populacional. A figura 1

mostra uma carta imagem elaborada pelo GeoMacaé (Prefeitura de Macaé) com a orientação da Defesa Civil Municipal, mostrando a localização de áreas de risco e alagamento destacando as localidades e bairros da Aroeira, Fronteira, São José do Barreto, Visconde de Araújo, Centro (ruas Papa João XXIII, Vereador Manoel Braga e Vereador Abreu Lima) Sol Y Mar, Nova Holanda, Jardim Esperança, Lagomar, Malvinas, Nova Esperança, Piracema e Aterrado do Imbuuro.



Figura 7 – Carta imagem com áreas de enchente e alagamento de Macaé–RJ. Fonte: Prefeitura de Macaé/GeoMacaé e Defesa Civil, 2019.

5.2.2. Análise climática

Para fazer esta análise teve-se primeiramente que considerar o contexto climático de Macaé, que pela localização na zona sub-tropical à margem do oceano atlântico, por si, já a torna propensa a influência direta das massas de ar do sistema de pressão da alta subtropical (AAS), que se formam sobre o sul do oceano atlântico (IPCC, 2007; Valverde, 2010).

Tendo agora em conta às condições de relevo que tornam a topografia da região acidentada, a exemplo da cadeia de formações rochosas ao longo da região serrana do município (que compõem a denominada Serra do Mar), associado também

às características do ecossistema e do clima “*tropical e subtropical, segundo a classificação de Köppen-Geiger*” (Cavalcanti; Ferreira, 2021), essas massas de ar que inclusive ditam a circulação atmosférica na região e influenciam nos processos de troca de ar entre a zona serrana e a costa “área mais baixa”, obedecendo aos processos naturais do ciclo hidrológico fazem da região propícia à ocorrência de chuvas orográficas, também designadas chuvas de relevo.

Com isto, por estar a cidade de Macaé localizada na parte baixa e à foz do principal curso hídrico na região, o qual teve alterações nas suas condições naturais, como, por exemplo, a retificação ou retinização, é esperado que haja propensão a ocorrência de eventos como enchentes ao longo da parte mais baixa deste curso hídrico. Isso, considerando-se também a dimensão da bacia hidrográfica a qual o contempla (bacia hidrográfica do rio Macaé), que inclusive coleta de outros dois cursos hídricos de considerável tamanho e importância na região.

Importa aqui observar que mais elementos e anomalias climáticas podem merecer atenção em função de sua possível influência no estado climático e conseqüentemente nos eventos das enchentes em Macaé, contudo para o caso específico dos El Niño, não se pode ao todo garantir que tenha havido uma influência direta nos anos documentados, na medida em que a sua ocorrência, com exceção ao ano de 1998, não foi simultânea a ocorrência dos eventos das enchentes, quer aos El Niño ocorridos, por exemplo, em 1997, 2010 e em 2015 (Cavalcanti; Ferreira, 2021), ou às enchentes ocorridas, por exemplo, em 1964 e em 2018. Uma mesma análise que pode ser feita em relação às anomalias climáticas do tipo La Niña, embora se tenha bem documentada a possível influência delas no aumento da umidade e na intensidade de precipitação em outras regiões do País, como, por exemplo, na Amazônia.

Não obstante, há que ter em consciência que embora não haja uma influência direta documentada destas e de outras anomalias climáticas nos eventos das enchentes na região e nos anos documentados, há um entendimento inclusive entre os

cientistas, sobre a dificuldade em modelar a circulação real da atmosfera nos principais modos da variabilidade de baixa frequência do sistema oceano-atmosfera (Valverde, 2010; IPCC, 2007).

5.2.2.1. Variação Climática nas variáveis atmosféricas ao longo da enchente de 2018

Observando agora de forma localizada a variação climática em algumas variáveis atmosféricas ao longo de uma das principais enchentes documentadas no município (2018), teve-se os resultados a apresentados a seguir, nos gráficos da figura 8.

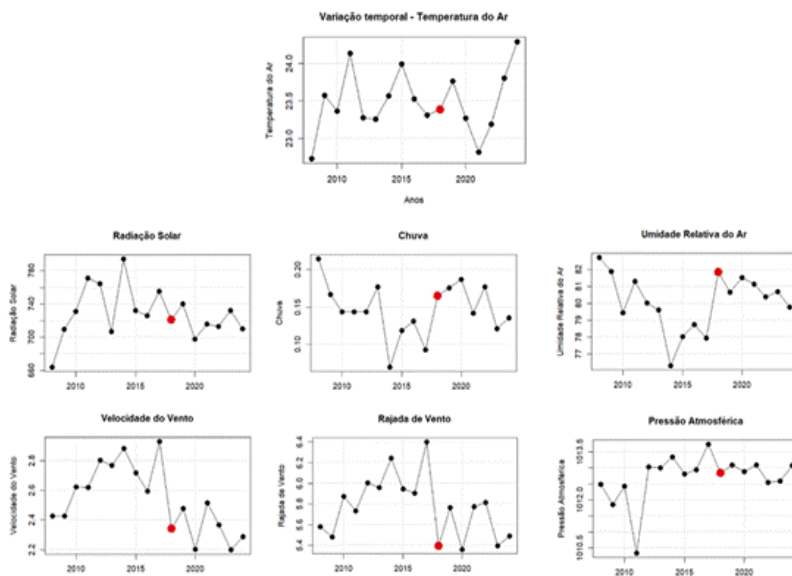


Figura 8 – Gráficos das variações temporais nas variáveis climáticas de temperatura do ar, radiação solar, chuva, umidade relativa do ar, velocidade do vento, rajada de vento e pressão atmosférica entre os anos de 2008 e 2024. Fonte: Elaborado pelos autores

Nestes gráficos são então observadas as variáveis atmosféricas de Temperatura do Ar (°C), Umidade relativa do Ar (%), Pressão atmosférica (hPa), Velocidade do Vento (m/s), Rajada de Vento (m/s), Radiação Solar (Kj/m²) e Chuva (mm), em termos de suas variações temporais em torno do valor médio estimado das medições horárias instantâneas.

De uma forma geral, pode se notar com facilidade que 2018 (ponto vermelho nos gráficos da figura 8), foi uma época de relativo aumento de *Chuva* comparado aos quatro anos anteriores, acompanhado também por níveis altos de *Umidade*, sendo que a *Temperatura do Ar* não esteve entre os seus momentos de pico, quer mínimo ou máximo durante todo o período analisado.

Esta análise, embora simples, pode dar ideia da previsibilidade da enchente nesta época, tendo em conta que o rio Macaé é o principal curso hídrico da bacia hidrográfica do rio Macaé (maior bacia hidrográfica na micro-região).

Em paralelo a esta discussão, pode se destacar o desbalanceamento também em relação à predominância ou tipos de ecossistemas que atualmente caracterizam o município, por considerar que o bioma que o banha é a Mata Atlântica, caracterizada originalmente por florestas que devem assegurar a quantidade balanceada de água na região, quer seja superficial assim como subterrânea (IBGE, 2019; Whittaker, 1975).

Outro ponto a sublinhar é o contrabalanceamento nas médias da *Temperatura do Ar* e da *Chuva* com relação à média do *Vento*, quer seja em velocidade ou em rajadas. Este contrabalanço pode ter, na percepção do grupo, reduzido os impactos da enchente sobre os ocupantes nas zonas diretas de propensão a alagamentos ou inundações, assim como sobre as infraestruturas nestes locais.

Se observado agora o histórico na totalidade, pode se notar uma ligeira e gradual queda nas médias da *Umidade*, especialmente após o ano da enchente de 2018, comportamento que vai posteriormente repetir-se com a variável atmosférica *Chuva*.

Esta pode ser uma resposta a passagem de um ciclo solar, associado às condições locais de cobertura do solo, contudo, há que ter a noção de que a redução do volume médio anual de água, quer na forma de chuva ou de umidade na atmosfera, na prática, não reduz a possibilidade de ocorrência das enchentes a curto ou médio prazos, ao contrário, pode inclusive aumentar a imprevisibilidade de tal ocorrência.

Uma análise similar sobre este comportamento das variáveis atmosféricas durante a época da enchente de 2018, pode ser feita também sobrepondo as variáveis em um mesmo plano temporal, com isso facilitando a leitura nas relações entre elas, conforme mostra a *figura 9*.

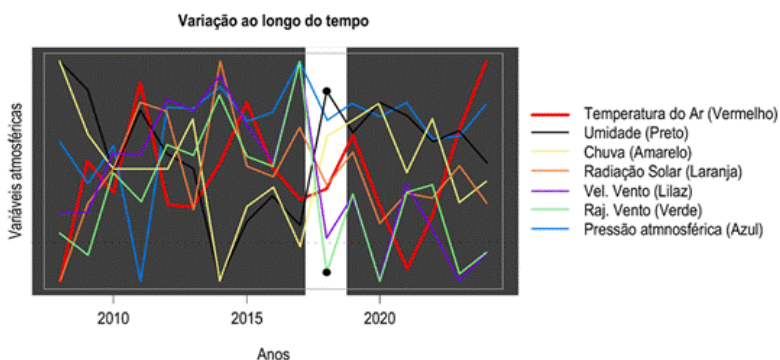


Figura 9 – Variação temporal das variáveis atmosféricas com enfoque na enchente de 2018 Fonte: Elaborado pelos autores

Nesta figura, pode se entender, por exemplo, que durante a enchente de 2018 a variável que mais se destacou foi a *Umidade relativa do ar*, tendo em sua oposição a *Rajada de Vento*. Ao mesmo tempo, nota-se uma ligeira curva com o raio maior entre os anos de 2014 e 2020, sendo acompanhada por praticamente todas as variáveis atmosféricas analisadas, muito provavelmente expressando a passagem do ciclo solar.

Por fim, discutindo novamente a questão dos ecossistemas, agora apoiado no Diagrama de Derivação de Biomas de Whittaker (Whittaker, 1975), vê-se que regiões com

características similares às de Macaé, onde os níveis médios de precipitação ao longo do ano são relativamente baixos e com temperaturas de superfície crescentes, tendem a evoluir naturalmente para ecossistemas de deserto subtropical, o que deve chamar a atenção de quem interessa, pois isso leva a redefinição da biodiversidade local, ao mesmo tempo, em que são esperados que outros eventos climáticos comuns na região sejam relativamente mais intensos, derivados desta transformação.

5.2.3. Impactos Diretos das enchentes

5.2.3.1. Impactos das enchentes na qualidade da água

A relação entre o saneamento e o evento de enchentes e alagamentos é fundamental e interdependente para entender o panorama dos impactos das enchentes na qualidade da água e na saúde pública, é essencial contextualizar o saneamento básico, especificamente a drenagem urbana. A gestão desses serviços tem um impacto direto e multifacetado na qualidade de vida urbana e no meio ambiente. O Saneamento Básico no Brasil, conforme definido pela legislação brasileira (Lei 11.445/2007, atualizada pela Lei 14.026/2020), engloba o abastecimento de água potável, esgotamento sanitário, limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos, e a drenagem e manejo das águas pluviais urbanas. A gestão inadequada desses serviços, especialmente a drenagem convencional focada no rápido escoamento das águas sem considerar a permeabilização do solo e a canalização de rios, tem contribuído diretamente para a intensificação desses eventos. Além disso, o descarte irregular de resíduos sólidos agrava o problema ao obstruir galerias pluviais e canais, impedindo o fluxo adequado das águas e potencializando os alagamentos em áreas urbanas.

5.2.3.1.1. Relação com a qualidade da água subterrânea

Um estudo que avalia o impacto da urbanização não planejada na qualidade da água subterrânea em Macaé, Brasil, revela contaminação por *Escherichia coli* (indicador de

contaminação fecal) em 64% das 143 amostras analisadas, tornando a água imprópria para consumo. Segundo dados do trabalho, a contaminação química foi significativa, com níveis elevados de nitrato, amônio, arsênio e chumbo. Poços rasos em áreas urbanas sem saneamento foram os mais atingidos, devido ao uso desordenado de fossas sépticas e descarte inadequado de esgoto. Outros problemas incluem o enriquecimento natural de metais (ferro e manganês) decorrente da geologia local e a salinização somente em áreas próximas a lagoas costeiras, causadas por intervenções humanas. Os indicadores como E. coli, nitrato, amônio, arsênio e chumbo refletem a influência da urbanização e processos geológicos naturais. O estudo destaca a urgência de planejamento urbano e saneamento básico adequado para proteger os recursos hídricos subterrâneos, especialmente em regiões costeiras vulneráveis (Silva, 2021).

5.2.3.2. Impactos das enchentes em função do estado da drenagem convencional

Historicamente, as obras de drenagem no Brasil seguiram um modelo “higienista”, focado no rápido escoamento da água para fora das áreas urbanas, muitas vezes através da impermeabilização do solo e canalização de rios e córregos. Embora eficaz a curto prazo, essa abordagem revelou-se problemática, especialmente com a urbanização intensificada. Os principais impactos negativos incluem:

- **Rápido Escoamento e Poluição:** O escoamento veloz contribui para enchentes e erosões, e afeta a qualidade da água ao carrear sedimentos e poluentes.
- **Agravamento por Resíduos Sólidos:** O descarte inadequado de lixo agrava o problema, pois o lixo é levado pelas chuvas, entupindo galerias pluviais e intensificando as enchentes.
- **Elementos Construtivos Específicos:** A micro drenagem (guias, sarjetas, bocas de lobo) e macrodrenagem (canais de concreto, rios canalizados) são projetadas para

escoamento rápido sem infiltração, o que aumenta o volume de água nas partes mais baixas das cidades (GO ASSOCIADOS, 2025).

●

5.2.3.3. Impactos das enchentes e a relação com proliferação de doenças

As enchentes são eventos que perturbam o saneamento básico e facilitam a disseminação de patógenos, levando a um aumento na incidência de diversas doenças (Barros; Souza, 2023).

5.2.3.3.1. Principais doenças de veiculação hídrica pós-enchentes no Brasil

Os eventos de enchentes destacam padrões comuns de doenças pós-enchentes no Brasil:

- Leptospirose: relacionada ao contato com água/lama contaminada pela urina de roedores.
- Doenças Diarreicas Agudas e Hepatite A: Decorrentes da contaminação das redes de abastecimento de água e fontes alternativas por fezes humanas ou efluentes não tratados.
- Arboviroses: Embora indiretas, as águas paradas criam criadouros para mosquitos vetores, contribuindo para o aumento de casos de Dengue, Zika e Chikungunya.
- Problemas de Pele e Respiratórios: Agravados pelas condições insalubres em abrigos, falta de higiene e exposição à umidade.

●

As vulnerabilidades associadas às doenças de veiculação hídrica pós-enchentes reforçam a necessidade de infraestrutura sanitária para gerenciar as crises de saúde pública no Brasil. (Brasil, 2018).

5.2.3.3.2. Visão Geral e Mecanismos de Ocorrência

A principal via de transmissão é a contaminação biológica e química da água para consumo humano, dos

alimentos e do solo. Além disso, podem ocorrer alterações nos ciclos de vetores, hospedeiros e reservatórios de doenças. As doenças transmissíveis, como a leptospirose e as diarreicas, tendem a surgir dias ou semanas após o desastre. Os registros de morbidade e mortalidade, muitas vezes, se concentram apenas no período imediatamente pós-desastre, o que pode subestimar o impacto real.

5.2.3.4. Relação com a degradação da qualidade da água

Corpos hídricos, sejam rios, lagos ou águas subterrâneas, funcionam como receptores finais de esgoto (tratado ou não), escoamento superficial e poluentes urbanos. Sua qualidade é determinante para o ciclo da água e o abastecimento da população. A contaminação desses corpos d'água por despejos de esgoto, resíduos sólidos ou poluentes carregados pelas chuvas devido à drenagem inadequada aumenta significativamente o custo e a complexidade do tratamento para torná-la potável.

Problemas na gestão do esgotamento sanitário, como a ausência de infraestrutura ou a ineficiência dos sistemas, resultam no lançamento de esgoto in natura nos corpos hídricos, gerando mau cheiro, poluição visual e impactando a qualidade da água. Além disso, resíduos sólidos descartados incorretamente são transportados pelas chuvas para os sistemas de drenagem ou corpos hídricos, causando poluição e obstruções (entupimentos). A figura 10 exemplifica essa condição, onde o esgoto é lançado in natura nas tubulações de microdrenagem ou diretamente nos canais do município a céu aberto (Macaé, 2025).



Figura 10 - Esgoto lançado in natura nas redes de micro e macrodrenagem Fonte: Prefeitura de Macaé (2025)

Não obstante, este município de Macaé possui quatro Estações de Tratamento de Esgoto - ETE sendo: ETE- Mutum com capacidade de 40 litros/segundo, com 72 km de rede coletora, 8,8 km de linha de recalque e 29 estações elevatórias. A ETE-Centro, que atualmente, trata 100 litros/segundo, abrangendo 111 km de redes coletoras, 21 km de linhas de recalque e 81 estações elevatórias. A ETE-Lagomar, com capacidade de 40 litros/segundo, opera com 59 km de rede coletora, 3 km de linha de recalque e 15 estações elevatórias. (BK AMBIENTAL, 2025).

Também existe uma ETE localizada no bairro Jardim Franco, operada pelo município. Existem diversos bairros sem tratamento de esgoto como, por exemplo, o bairro Aeroporto, com alta densidade populacional.

Já a região serrana, do município, conta com uma ETE na localidade do Sana e outra em ETE em Glicério, que, juntas, tratam 27 litros/segundo, segundo o Ministério do Desenvolvimento Regional. Secretaria Nacional de Saneamento. Sistema de Informação Nacional de Saneamento (SINISA).

Contudo, se o município de Macaé recebe cerca de 720 litros de água e ainda possui fontes alternativas de abastecimento, é evidente que a capacidade atual de tratamento de esgoto

(somadas as ETEs identificadas) não é proporcional à quantidade de água fornecida.

5.2.3.6. Situação atual do Controle da qualidade da Água

Foi realizada uma análise de documentos do controle qualidade da água mensal do Sistema de Abastecimento de Água -SAA de Macaé/RJ, no mês de abril de 2025 e no mês que antecedeu a ocorrência do alagamento, março de 2025, a título de comparativo. Os dados foram obtidos por meio do Sistema de Informação de Vigilância da Qualidade da Água para Consumo Humano- SISAGUA. Este instrumento faz parte Programa Nacional de Vigilância da Qualidade da Água para Consumo Humano - VIGIAGUA, cujo objetivo é auxiliar a gestão de riscos à saúde. Esta ferramenta armazena dados gerados tanto por profissionais de saúde (Vigilância) quanto pelos responsáveis pelos serviços de abastecimento de água (Controle), permitindo a geração de informações em tempo hábil para o planejamento e a tomada de decisões relacionadas à água para consumo.

A comparação dos registros de qualidade da água de março e abril de 2025 em Macaé apresenta alguns parâmetros alterados que podem ter relação com o impacto dos alagamentos de 11 de abril no sistema de abastecimento. Esta análise abrange desde a água bruta (captação) até a água na rede de distribuição, passando pela eficácia do tratamento na Estação de Tratamento de Água (ETA).

A análise comparativa da qualidade da água do Sistema de Abastecimento de Água (SAA) de Macaé/RJ, entre março e abril de 2025, teve como objetivo quantificar o impacto do alagamento de 11 de abril. Os dados do SISAGUA revelaram que, na água bruta, abril apresentou um aumento nos níveis de *Escherichia coli*, com um pico de 1119,9 E. coli/100mL, possivelmente associado ao carregamento de contaminantes pelo evento hidrológico.

Na Estação de Tratamento de Água (ETA), a turbidez na saída do tratamento mostrou-se superior em abril (1,935 uT) em

comparação a março (1,48 uT), indicando, possivelmente, uma maior dificuldade operacional. Contudo, o controle do cloro residual livre manteve-se integralmente nos padrões, e a eficácia na remoção de Coliformes Totais e *E. coli* foi preservada, registrando 0% de amostras positivas na saída da ETA em ambos os meses.

Na rede de distribuição, as não conformidades de turbidez e cor aparente foram substancialmente mais frequentes em abril. O número de amostras fora do padrão para turbidez quadruplicou, e a cor aparente, que não registrou desvios em março, apresentou quatro ocorrências em abril. Apesar dessa deterioração físico-química, o monitoramento assegurou 100% de conformidade para o cloro residual livre e ausência de Coliformes Totais e *E. coli* em todas as amostras, confirmando a eficácia da barreira de desinfecção até o ponto de consumo.

Em suma, o evento de alagamento de abril de 2025 pode ter influenciado a qualidade físico-química da água distribuída em Macaé com aumento da turbidez e cor. Todavia, a capacidade do sistema em manter um controle microbiológico, assegurando a potabilidade da água no que concerne à presença de indicadores de contaminação fecal foi eficaz, mesmo sob condições de estresse ambiental.

5.2.4. Respostas ou Ações Pós-Enchentes e Aprendizados

As respostas institucionais após os eventos têm sido majoritariamente emergenciais, com atuação da Defesa Civil, distribuição de cestas básicas e mobilização de voluntários. No entanto, faltam políticas de longo prazo voltadas à prevenção. Em algumas comunidades, há relatos de organização comunitária após os eventos, com mutirões para limpeza e reconstrução, mas a ausência de suporte técnico e governamental limita os resultados.

Os aprendizados evidenciam haver uma relação direta entre educação, consciência ambiental e vulnerabilidade social. Onde há maior envolvimento da escola e das lideranças locais, a mobilização é mais eficaz, ainda que limitada.

5.2.5. Possíveis soluções legais e técnicas

Primeiramente, há que se ter a noção de que as enchentes são um fenômeno natural e irrestrito a um domínio específico, quer seja climático, territorial ou ecossistêmico, ou então biológico, ou outro, no entanto, por possuir impactos socioambientais diretos e gradativos, soluções quer técnicas, assim como políticas e outras vêm sendo desenvolvidas para lidar com elas.

Tais soluções, que passam pela elaboração e implementação de bons planos urbanísticos, a plantação de mais florestas urbanas, a implementação de conceitos como Cidade Esponja, a aplicação e aperfeiçoamento de modelos preditivos mais precisos, a implementação de infraestrutura verde (como jardins de chuva, trincheiras de infiltração e recuperação de margens de rios), a modernização do sistema de drenagem urbana, o reflorestamento de áreas de encosta, entre outros, visam ao fim, procurar mecanismos que garantam um balanço funcional entre as condições atmosféricas e territoriais, especificamente nos níveis de precipitação, infiltração do solo, escoamento superficial e subterrâneo das águas, assim como da evapotranspiração, de modo que se consiga manter um balanço hídrico e garantir sustentabilidade do ciclo hidrológico na região.

5.2.5.1. O Novo Marco Legal do Saneamento e os desafios da Drenagem

A Lei nº 14.026/2020 (Novo Marco Legal do Saneamento Básico) buscou corrigir lacunas anteriores, estabelecendo a drenagem e manejo de águas pluviais como componente essencial do saneamento básico. Seus objetivos incluem a prevenção de inundações, a proteção ambiental e a integração com outros serviços de saneamento. A manutenção da drenagem e manejo de águas pluviais como componente essencial do saneamento básico é uma das inovações mais marcantes do marco legal. A Lei 11.445/2007 já havia incluído esse serviço como saneamento básico, contudo, não explicitava

as diretrizes e objetivos como o novo marco do saneamento (GO ASSOCIADOS, 2025). A figura a seguir apresenta o funcionamento dos sistemas de macro e microdrenagem.

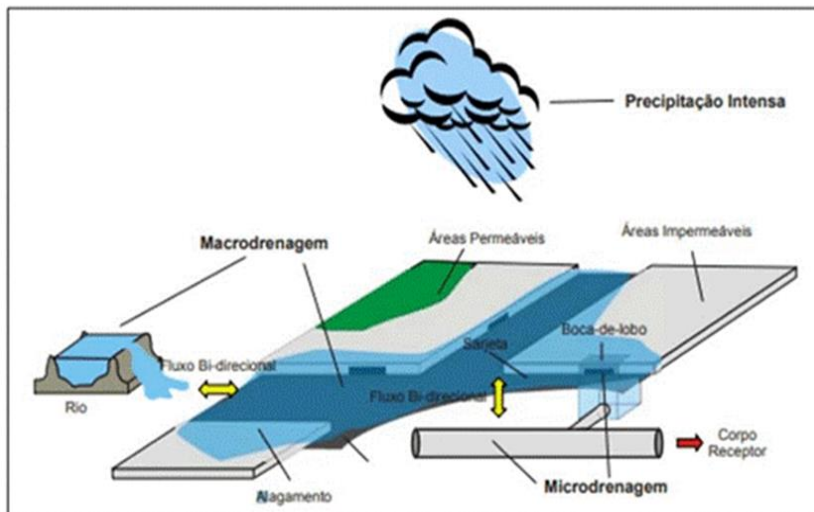


Figura 11 - Esquema de macro e microdrenagem. Fonte: Meller (2004).

No entanto, apesar dos avanços normativos, a drenagem ainda enfrenta desafios significativos:

- **Atraso Histórico:** Por muito tempo, a drenagem não foi tratada como um serviço essencial, resultando em um atraso considerável.
- **Planejamento Inadequado:** Muitos municípios ainda não incorporam estratégias eficazes para a drenagem em seus Planos Municipais de Saneamento Básico (PMSB) ou Planos Diretores Urbanos (PDU). Dados do SINISA (2024) mostram que apenas 14,3% dos municípios possuem um plano diretor específico para drenagem.
- **Vulnerabilidade a Eventos Extremos:** O crescimento urbano desordenado, a impermeabilização

do solo e a insuficiência de infraestrutura ampliam os impactos das chuvas intensas. Eventos como o desastre no Rio Grande do Sul em 2024 (com 183 óbitos e 27 desaparecimentos) evidenciam a vulnerabilidade do país frente às mudanças climáticas.

A ausência de Planos Diretores de Drenagem e Manejo de Águas Pluviais Urbanas (PDDMs) dificulta a captação de recursos e perpetua a dependência de medidas emergenciais, sendo menos eficazes e mais onerosas. A integração com o saneamento básico e o planejamento territorial é crucial para um futuro mais sustentável (GO ASSOCIADOS, 2025).

Nesse cenário é importante considerar, dados de projeção apontados no Sistema de Informações e Análises sobre Impactos das Mudanças do Clima projetados para 2030.

5.2.5.2. Análise Integrada

A análise apresentada, que conecta os impactos de um evento de alagamento específico em Macaé com os desafios mais amplos do saneamento e da saúde pública no Brasil, demonstra a complexidade e a interdependência desses temas. Eventos climáticos extremos expõem as fragilidades dos sistemas de infraestrutura e saúde.

5.2.6 Educação Ambiental e Educação Ambiental Rural

Na atualidade, diante do crescimento exponencial das cidades, alta ocupação de áreas inadequadas, como leito e margens de rios, construções em áreas de declive e outras áreas de risco, uso irracional dos recursos naturais e poluição, torna-se essencial implementar políticas públicas e práticas que promovam o desenvolvimento de comunidades sustentáveis e a gestão democrática e adequada do espaço urbano (Jacobi, 2024). Diante desse cenário, uma importante Política Pública é a Educação Ambiental, pois os esforços feitos pelos cientistas e intelectuais em suas áreas de estudo, precisam ser compreendidos, mesmo que de forma básica pela sociedade,

pois, para se reestruturar as relações entre ser humano e ambiente, é fundamental a conscientização social e o trabalho coletivo (Soares e Sato, 2024).

A Educação Ambiental no Brasil, foi oficialmente instituída com a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), com a Lei Federal Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que em seu artigo 2º, inciso X, destacava a necessidade da “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”.

No entanto, os debates sobre a temática remontam desde a década de 1960, com o movimento ambientalista em diálogo com diversos países do mundo em múltiplas conferências que fizeram ganhar força uma maior conscientização sobre as relações entre sociedade e meio ambiente e entre o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade.

O Art. 225 da Constituição Federal Brasileira de 1988 afirma que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Brasil,1988). Portanto, constitui-se direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros o acesso à educação ambiental.

Conforme a Lei Nº 9.795, de 27 de Abril de 1999, a Educação Ambiental deve ser promovida tanto no ambiente escolar (educação formal), em todos os níveis de ensino, quanto na sociedade em geral nas formas de educação não formal, ou seja, fora do ambiente escolar tradicional (Brasil, 1999).

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), houve um incentivo a criação de espaços educadores sustentáveis, implementado em projetos como o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES) do Ministério da Educação (MEC) em parceria com diversas Instituições de Ensino Superior, que teve sua vigência entre 2013 - 2018.

Em face das crescentes demandas impostas pelos desafios ambientais contemporâneos, a Educação Ambiental está inserida como um dos Temas Transversais Contemporâneos (TCTs), previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), temas Meio ambiente – Educação Ambiental e Educação para o Consumo (Brasil, 2019).

Destacando a importância da educação ambiental e a mudança de percepção sobre o ambiente, Pena-Vega (2023), destaca que os jovens seriam elementos importantes da solução dos problemas, e que também poderiam educar suas famílias e até a comunidade. Os problemas ambientais atuais continuam a afetar as gerações futuras, de um modo ainda maior, como nas mudanças climáticas que intensificam eventos extremos, como as enchentes, assim, este desafio deve ser enfrentado por todos, por isso a importância da organização comunitária.

Percebemos a necessidade de oferecer a população em geral, não especialistas, como estudantes, moradores de comunidades, assentamentos, locais precários, em linguagem acessível, informações científicas e meios para uma análise sobre as mudanças climáticas, os impactos da ação humana e da degradação no meio ambiente, as áreas de risco como áreas críticas de alagamento, o descarte inadequado de materiais, combatendo a desinformação.

Além disso, é necessário quebrar o paradigma do caráter pontual de temas ambientais, como Dia da Árvore, Semana do Meio Ambiente, Dia Mundial da Água, abordado em muitas escolas, instituições e Secretarias Municipais. Enquanto nas escolas mostra-se necessária uma integração curricular e trabalho interdisciplinar, nas demais organizações deve ocorrer um trabalho contínuo.

É preciso fomentar a reflexão que a degradação ambiental afeta desproporcionalmente a sociedade, sendo as populações vulneráveis as mais atingidas. A população macaense, precisa compreender que as enchentes na cidade são consequências de uma complexa relação de fatores antrópicos e naturais.

É de suma importância uma educação ambiental para a cidade de Macaé que seja direcionada a compreender a formação da cidade, os problemas locais da ocupação do território, a degradação de ecossistemas e as deficiências no saneamento básico e drenagem. Todo esse conhecimento deve ser um eixo de construção de soluções participativas e sustentáveis, partindo das vivências e engajando toda a sociedade e refletindo em mudanças no ambiente empresarial.

Neste sentido, um trabalho de educação ambiental voltado para a percepção dos problemas ao nível local e global, pode ter grande potencialidade de engajamento e efetividade. Visitas ao território do município em aulas de campo para visualização dos problemas ambientais concretamente, diálogo com a comunidade e análise de dados como os pluviométricos do INMET relacionando a enchentes, as áreas ocupadas e a drenagem, auxiliam na melhor compreensão dos mesmos e de seus impactos para a população local.

Os problemas passam a serem entendidos de forma concreta e pessoal, se nas práticas pedagógicas e campanhas comunitárias, forem usados, por exemplo, análise de dados locais sobre o descarte inadequado de resíduos e o acúmulo de lixo, mapeamento das áreas de risco de alagamento, orientações do que fazer em alagamentos.

A integração entre universidades e outras instituições científicas é fundamental para o acesso e melhor entendimento de todas essas informações, a conscientização se efetiva ao ter-se um entendimento claro e acessível do assunto, fomentando espaços de colaboração e troca de saberes. O Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade, Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUPEM / UFRJ - Macaé) tem papel importante neste sentido, com ações de educação científica, fomento a debates e articulação entre universidade, escola e comunidade.

Uma educação ambiental crítica vai além de procurar soluções a problemas pontuais como o descarte de lixo, incentiva a redução do consumismo e da geração de resíduos, descarte responsável e reciclagem, buscando mitigar os

problemas em sua origem e capacitar para o controle social, mediante participação ativa na gestão pública, demandando por políticas públicas como planos de saneamento básico e de drenagem ou recuperação de áreas, enfim, fiscalizando, monitorando e avaliando o governo, para que haja eficiência na aplicação dos recursos públicos.

Metodologias ativas, artes e tecnologias digitais, somadas às vivências práticas, podem contribuir para uma educação ambiental engajadora que gere o desenvolvimento de ações conjuntas e contínuas de preservação/recuperação de áreas ambientais como estratégias de cuidado e defesa da vida.

A capacitação dos macaenses para observação da paisagem, identificação de problemas, redução de riscos, observar níveis de rios e mar, ocupações irregulares em áreas de preservação e a comunicação aos órgãos responsáveis é essencial, assim como a emissão de alertas que podem salvar vidas.

A educação ambiental emerge como um eixo transversal essencial frente aos desafios impostos pelas enchentes. Em Macaé, a presença de projetos escolares voltados à compreensão dos ciclos da água, do uso sustentável dos recursos naturais e da responsabilidade coletiva é incipiente, mas necessária.

A elaboração de materiais didáticos contextualizados com a realidade local de Macaé é um interessante investimento a ser realizado, ao utilizar imagens e dados locais (ex.: mapas de áreas de risco, gráficos climáticos), conecta o conhecimento com o cotidiano.

A educação ambiental rural e periférica, por sua vez, deve ser fortalecida com foco na valorização dos saberes tradicionais locais, no uso consciente da água, na preservação das nascentes, manejo do solo, pecuária ecológica, práticas agroecológicas (compostagem, adubação verde, etc.), proteção dos rios de assoreamento e dos morros de erosão e no protagonismo comunitário.

A integração entre educação ambiental formal (nas escolas) e a não formal (comunidades, associações e igrejas) pode

formar uma base sólida para prevenir desastres e construir comunidades mais resilientes.

A ocorrência de enchentes e alagamentos no canal situado nas proximidades do Shopping Plaza Macaé tem se tornado um fenômeno preocupante, especialmente durante períodos de maré alta combinados com chuvas intensas. Bairros como a Nova Holanda, um dos mais afetados, com outras áreas adjacentes, enfrentam não apenas danos materiais recorrentes, mas também questões de saúde pública, mobilidade e dignidade urbana. Contudo, é importante destacar que a enchente nem sempre foi vista como uma tragédia. Em civilizações antigas, como a do Egito, as cheias do Rio Nilo eram celebradas como eventos vitais para a fertilidade do solo e a sobrevivência das comunidades. Esta perspectiva histórica nos convida a refletir criticamente sobre como o urbanismo moderno transformou a relação entre sociedade e água, muitas vezes desconsiderando os ciclos naturais em nome do crescimento desordenado.

Nesse contexto, a Educação Ambiental surge como uma ferramenta indispensável para promover uma nova consciência socioambiental. A proposta não é apenas informar sobre os riscos das enchentes, mas fomentar uma leitura crítica do território, analisando o papel do poder público, da especulação imobiliária e da própria população no agravamento das situações de vulnerabilidade. É necessário que a comunidade compreenda que o canal próximo ao Shopping Plaza Macaé não é um “vilão natural”, mas sim parte de um ecossistema urbano cujas alterações – como o assoreamento, a impermeabilização do solo, e a ocupação irregular – são frutos de escolhas humanas.

A responsabilidade pela fiscalização e pela prevenção de enchentes é compartilhada entre o poder público e a sociedade. Cabe aos órgãos municipais e estaduais implementar políticas públicas eficazes de saneamento, drenagem urbana e manutenção periódica dos canais, além de respeitar os limites da natureza na elaboração de novos projetos urbanos. No entanto, sem recursos adequados e sem participação ativa da população, essas políticas tendem a se tornar ineficientes ou meramente paliativas.

Por isso, é fundamental incorporar esse debate nas escolas e nas práticas educativas das comunidades locais, historicamente marcadas por processos de marginalização socioespacial. Por meio de projetos interdisciplinares e ações pedagógicas que valorizem os saberes, é possível transformar a percepção da população sobre o meio ambiente urbano e incentivar práticas de conservação, monitoramento popular e pressão por justiça ambiental. Mais do que apontar culpados, a Educação Ambiental deve promover o empoderamento coletivo para a construção de cidades resilientes, onde a água – em vez de ser temida – volte a ser compreendida como parte essencial da vida e da história.

6. Considerações finais

6.1. Conclusão

As enchentes de uma maneira geral revelam uma realidade complexa em que fatores naturais e antrópicos se entrelaçam impactando em aspectos ambientais, urbanos, sociais e educacionais pelo mundo todo, mostrando que tais eventos não são apenas restritos aos fenômenos climáticos intensos, mas também no modelo de ocupação do solo, na exclusão social, na ausência de políticas públicas preventivas e educativas eficazes, entre outros.

O caso de Macaé, por exemplo, ilustra, de forma clara, os impactos das chuvas intensas agravadas por urbanização desordenada, desmatamento, deficiência na gestão dos recursos hídricos e fragilidade das ações de planejamento, especialmente em áreas periféricas e rurais onde a população tem menor acesso a serviços e a informação, tornando-se mais vulnerável aos efeitos das enchentes que em certa medida podem ser mitigados.

Ora vejamos, a localização geográfica na zona subtropical a margem do oceano Atlântico, que a torna sob influência das massas de ar do sistema de pressão da alta subtropical, assim como as condições de relevo, que tornam a topografia acidentada formando a cadeia de rochas ao longo da região serrana, fazem de Macaé uma região propícia à ocorrência de chuvas orográficas, também designadas chuvas de relevo.

Por sua vez, tendo em conta as alterações nas condições normais dos corpos hídricos, com a retilinização dos rios, e nos ecossistemas com a tendencial redução de florestas em troca a zonas de pasto, é de certa forma previsível que haja ocorrência e intensificação de enchentes na região urbana do município, sendo que constitui a foz da bacia hidrográfica de Macaé, a principal na microrregião.

Esta visão pode ser sustentada, por exemplo, se observado o histórico e o comportamento das variáveis climáticas ao longo da enchente de 2018, antecedida por uma pequena época com níveis de umidade e precipitação relativamente baixos, podendo inclusive ser uma resposta à passagem de um ciclo solar.

Por serem as enchentes um fenômeno natural, consequência de um excesso ou transbordamento dos cursos hídricos por factores que podem ser variados, são os seus impactos socioambientais e econômicos, sobre a saúde humana e sobre as infraestruturas as quais afetam diretamente que vem elevando a preocupação, em especial sobre àquelas localizadas em zonas consideradas de risco ou propensão.

Refira-se que alguns dos impactos das enchentes nesta região de Macaé são bem documentados, especialmente os ligados ao saneamento e a contaminação biológica e química da água para o consumo humano, dos alimentos e do solo. Com isso, soluções para tais impactos também cada vez mais abundantes, desde técnicas, de políticas públicas, ou até mesmo sócio educacionais, como, por exemplo, a educação ambiental e a educação ambiental rural tidas como destaque nesta pesquisa, podendo ser um instrumento estratégico para a construção de comunidades resilientes e conscientes de seu papel na prevenção de desastres.

Por fim, importa ainda referir que este leque de soluções quer as técnicas, que passam pela elaboração e implementação de bons planos urbanísticos, a plantação de mais florestas urbanas, a implementação de conceitos como cidade esponja, a aplicação e aperfeiçoamento de modelos preditivos mais precisos, a

implementação de infraestrutura verde como jardins de chuva, trincheiras de infiltração e recuperação de margens de rios, a modernização do sistema de drenagem urbana, o reflorestamento de áreas de encosta. Assim como a implementação de políticas públicas mais eficazes, entre outros mecanismos que vêm sendo continuamente desenvolvidos, visam ao fim garantir um balanço funcional entre as condições atmosféricas e territoriais, especialmente nos níveis de precipitação, infiltração do solo, escoamento superficial e subterrâneo das águas, assim como da evapotranspiração, de modo que se consiga manter um balanço hídrico e garantir sustentabilidade do ciclo hidrológico.

6.2. Recomendações

Com base nos resultados discutidos, recomenda-se:

1. **Fortalecimento de políticas públicas intersetoriais**, com enfoque em planejamento urbano sustentável, recuperação de áreas degradadas e controle do uso do solo.
2. **Implementação de obras de infraestrutura verde e sistemas de drenagem eficientes**, adaptados às características ambientais e sociais de cada região.
3. **Criação de programas permanentes de educação ambiental e educação ambiental rural**, com apoio das escolas, universidades, ONGs e órgãos ambientais, promovendo o protagonismo juvenil e comunitário.
4. **Mapeamento contínuo das áreas de risco e instalação de sistemas de alerta precoce**, integrando tecnologia e participação social.
5. **Valorização dos saberes locais** e da cultura tradicional das comunidades serranas e periféricas, como estratégia de resiliência e engajamento social frente às mudanças

climáticas.

6. **Incentivo à pesquisa interdisciplinar** sobre eventos climáticos extremos, associando dados científicos, políticas públicas e práticas pedagógicas contextualizadas.

Essas recomendações visam não apenas mitigar os efeitos das enchentes, mas promover uma transformação estrutural na forma como o território de Macaé é percebido, habitado e cuidado, a partir da valorização da vida, da água e da justiça socioambiental.

7. Referências

AGÊNCIA BRASIL. Chuva intensa atinge o Rio; prefeitura de Macaé decreta calamidade. **Agência Brasil**, Brasília, 8 nov. 2018. Link: <<https://agenciabrasil.abc.com.br/geral/noticia/2018-11/chuva-intensa-atinge-o-rio-prefeitura-de-maca-e-decreta-calamidade>>

BRASIL. Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007. **Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico**. Alterada pela Lei nº 14.026, de 15 de julho de 2020. Link: <www.planalto.gov.br>

BRASIL. Ministério da Saúde. **Impactos de Desastres na Saúde Pública** – Relatório Consolidado 2023. Ministério da Saúde, Brasília, 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de vigilância epidemiológica de doenças transmitidas por água e alimentos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Link: <bvsmis.saude.gov.br>

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Regional. Secretaria Nacional de Saneamento. **Sistema de Informação Nacional de Saneamento** (SINISA). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Regional, [20 jun. 2025]. Link: <<https://sinisa.mdr.gov.br/>>

CAVALCANTI, I. F. de A; FERREIRA, N. J. **Clima das regiões brasileiras e variabilidade climática**. Oficina de Textos – Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil, 2021.

CBH-MO. Relatório de situação da Região Hidrográfica VIII – Ano base 2019. **Comitê de Bacias Hidrográficas dos Rios Macaé e das Ostras** – CBH-MO, 2020. Link: <<https://comitemacaeostras.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Relatorio-de-Situa%E2%80%A1%D6%B6o-2019-CBHMO.pdf>>

CEDAE. **Controle mensal de SAA**: relatório de abril de 2025. CEDAE – Litorânea Norte. Macaé, RJ, 2025.

DAMASCENO, C., MARTINS, M. C.. Urbanização e Impactos Ambientais no Município de Macaé: uma análise climatológica. **Revista Brasileira de Climatologia**, 36(21), Link: <DOI:10.55761/abclima.v36i21.18955|>

FREITAS, C. M.; SILVA, D. R. X.; SENA, A. R. M.; SILVA, E. L.; SALES, L. B. F.; CARVALHO, M. L.; MAZOTO, M. L.; BARCELLOS, C.; COSTA, A. M.; OLIVEIRA, M. L. C.; CORVALÁN, C. Desastres naturais e saúde: uma análise da situação do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 9, p. 3645-3656, 2014.

GO ASSOCIADOS. **Estudo sobre drenagem e manejo de águas pluviais urbanas no Brasil**. [S. l.]: GO Associados, 2025.

FREITAS, L. E. et al. **Atlas ambiental da Bacia Hidrográfica do Rio Macaé**. Editora Nova Triade do Brasil, Brasil, 2015. <<https://www.macaee.rj.gov.br/midia/conteudo/arquivos/1460067952.pdf>>

GRILO, R. C. **A precipitação pluvial e o escoamento superficial na cidade de Rio Claro/SP**. 1992. 103 f. Dissertação de mestrado, Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: SP, 1992.

IBF. **Bioma Mata Atlântica**. Instituto Brasileiro de Florestas – IBF. IBF, Brasil, 2025. Link: <https://www.ibflorestas.org.br/bioma-mata-atlantica?utm_source=google-ads&utm_medium=cpc&utm_campaign=biomas&keyword=ma>

ta%20atl%C3%A2ntica&creative=519561022233&gad_source=1&gad_campaignid=157297676&gclid=CjwKCAjw6s7CBhACEiwAuHQckqOyDPWQaYPQBYwp_Fd-mARI8CClCEurakwpwd43q2PjIJNaamvoPBoCZ90QAvD_BwE>

IBGE. **Biomass e Sistema Costeiro-Marinho do Brasil**. IBGE, Rio de Janeiro - Brasil, 2019. Link: <https://www.ibge.gov.br/apps/biomass/pdf/Lim08_BiomSist.pdf>

IBGE. Censo Demográfico - série histórica (1970/2022). In: IBGE. **Sidra**: sistema IBGE de recuperação automática. Rio de Janeiro, 2025. tab. 200. Link: <<https://sidra.ibge.gov.br/>>

IBGE. **Biomass Brasileiros**. IBGE, Rio de Janeiro - Brasil, 2025. Link: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/18307-biomass-brasileiros.html>>

IPCC. **Climate Change 2007** – The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press, New York, 2007. Link: <https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/05/ar4_wg1_full_report-1.pdf>

JUCÁ, J. Enchente isola 15 mil em Macaé (RJ). **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 fev. 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff20029842.htm>. Acesso em Julho/2025.

MACAÉ (RJ). **Boletim Defesa Civil sobre chuvas**: 10/04/2025, 23h28. Link: <www.macaerj.gov.br>

MANHÃES A. L. P. Análise do Espaço Geográfico do Município de Macaé-RJ com o apoio da cartografia temática. In: SILVA, S. R. A.; CARVALHO, M. R. (org.) **Macaé do caos ao conhecimento**. Macaé: Prefeitura municipal de Macaé, 2019. p. 167-198.

MAPBIOMASS – **Plataforma de Mapas e Dados**. Uso e Cobertura do Solo de Macaé. EcoStage, Brasil, 2023.

MARTINS, R. L et al. A Desigualdade Infraestrutural e a Degradação Ambiental da Cidade De Macaé (RJ). In: *Macaé*

2030: Futuros Cenários Além Do Petróleo (Pp.87-105), 2024.
Link:

<<https://macae.rj.gov.br/midia/uploads/Parte%2002%20Artigo%2001%20-%20A%20desigualdade%20infraestrutural%20de%20Macaé%20-%20Livro%20Macaé%202030%20Futuros%20Cenários%20além%20do%20Petróleo.pdf>>

MELLER, A. **Simulação hidrodinâmica integrada de sistema de drenagem de Santa Maria – RS**. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

MOLISANI, M. M. et al. The influence of the coastal plain on the downstream material fluxes from a small coastal mountainous river basin. **River Research and Applications**. DOI: 10.1002/rra.3747. Link:

<<https://macae.rj.gov.br/midia/uploads/pesquisa%20macaé.pdf>>

NUPEM. Carta das águas de Macaé: contribuição do NUPEM/UFRJ para a governança dos recursos hídricos de Macaé. **Cadernos NUPEM**, 2015. Link: <https://www.researchgate.net/publication/282671673_Carta_das_aguas_de_Macaé_contribuicao_do_NUPEMUFRJ_para_a_governanca_dos_recursos_hidricos_de_Macaé>

PMM. **História de Macaé**. Prefeitura Municipal de Macaé. Fundação Macaé de Cultura/ Solar dos Mellos - Museu da Cidade de Macaé. Macaé, 2025. Link: <<https://www.macaе.rj.gov.br/conteudo/leitura/titulo/historia>>

RV – Revista Visão. Nupem/UFRJ alerta para novas enchentes em Macaé. **Revista Visão**, Brasil, 2025. link: <<https://visaosocioambiental.com.br/nupemufrj-aponta-causas-de-enchentes-em-macaе/>>

SILVA, J.H.C. et al. Effects of a recent urbanization event on coastal groundwater in the southeastern coast of Brazil: a case study of the Macaé municipality. **Revista Brasileira de**

Ciências Ambientais, Brasil, 2022. link: <<https://doi.org/10.5327/Z2176-94781044>>

TOSTA, W. Macaé tem 15 mil ilhados pela enchente. **Folha de São Paulo**/cotidiano, São Paulo, 1998. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff20029842.htm>>

TUCCI, C. E. M. **Manual de drenagem urbana**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

VALVERDE, M. C; MARENGO, J. A. Mudanças na circulação atmosférica sobre a América do Sul para cenários futuros de clima projetados pelos modelos globais do IPCC AR4. **Revista Brasileira de Meteorologia**, v.25, n.1, 125 - 145, 2010. Link: <<https://doi.org/10.1590/S0102-77862010000100011>>

WHITTAKER, R. H. **Communities and Ecosystems**. 2nd ed., New York: MacMillan, 1975.

RISCOS, VULNERABILIDADE E A DINÂMICA DA PAISAGEM NAS CIDADES RURAIS EM EXPANSÃO

Sheila Silva da Costa Fernandes
Giselle Ferreira Borges

Introdução

À medida que as cidades rurais experimentam crescimento e expansão acelerados, a interação entre o ambiente natural e a ocupação humana torna-se cada vez mais complexa. Essa dinâmica, frequentemente impulsionada pela busca por novas áreas para moradia e produção, introduz uma série de riscos e acentua vulnerabilidades intrínsecas à paisagem dessas regiões. Como destaca Santos (1996), o espaço geográfico é resultado da articulação entre sistemas naturais e ações sociais, sendo constantemente transformado pela lógica do capital e pelas relações desiguais de uso do território.

Um dos principais riscos relacionados a esse processo é a ocupação desordenada do solo. A expansão urbana sobre áreas antes dedicadas à agricultura ou cobertas por vegetação nativa pode causar a impermeabilização do solo, aumentando o escoamento superficial da água e, consequentemente, o risco de inundações e deslizamentos, principalmente em encostas e planícies de inundação, naturalmente mais suscetíveis a eventos extremos. Ross (2006) reforça que relevo e hidrografia são elementos estruturantes do território e precisam ser considerados em qualquer planejamento territorial para evitar a amplificação dos riscos naturais.

Além disso, a dinâmica da paisagem é influenciada pela alteração dos padrões hidrológicos. A remoção da vegetação ripária compromete a qualidade da água e reduz a capacidade natural do solo em absorver água, aumentando a vulnerabilidade das comunidades a enchentes. Costa (2012) destaca o papel fundamental das matas ciliares na regulação hídrica e proteção do

solo, elementos frequentemente negligenciados nessas áreas. A crescente demanda por recursos hídricos para uso humano e produtivo pode exaurir aquíferos e rios, gerando escassez e conflitos, fenômeno também analisado por Veiga (2008).

A vulnerabilidade das populações que ocupam essas áreas é agravada por fatores socioeconômicos, uma vez que muitas comunidades de baixa renda vivem em regiões sem infraestrutura adequada, como saneamento básico e sistemas eficientes de drenagem. Tal condição aumenta a exposição a doenças e agrava os impactos de desastres naturais. Moraes (2007) argumenta que os riscos ambientais são socialmente construídos, resultado da desigual distribuição de recursos, serviços e infraestrutura urbana, reforçando que a ausência de planejamento e políticas eficazes perpetua o ciclo de exclusão e vulnerabilidade.

Diante desse cenário, o presente trabalho justifica-se pela crescente pressão antrópica sobre áreas de alta sensibilidade ecológica, onde os conflitos entre conservação ambiental e desenvolvimento econômico se tornam evidentes. Compreender os padrões e processos que moldam a paisagem e os riscos associados à expansão das cidades rurais é fundamental para subsidiar políticas públicas eficientes e sustentáveis.

O objetivo é avaliar a vulnerabilidade socioambiental associada às transformações da paisagem na zona de amortecimento do Parque Estadual dos Três Picos, em Cachoeiras de Macacu (RJ). Identificando as mudanças no uso e cobertura da terra, analisar os impactos da ocupação desordenada e propor estratégias de gestão territorial que conciliem conservação ambiental e desenvolvimento sustentável, fornecendo subsídios técnicos e científicos para a formulação de políticas públicas capazes de enfrentar os desafios socioambientais nas áreas rurais em expansão.

O estudo, baseado em geoprocessamento e dados do CAR, identificou a fragmentação da vegetação e a expansão desordenada na zona de amortecimento do Parque Estadual dos Três Picos, agravando a vulnerabilidade socioambiental. A falta de infraestrutura básica e práticas sustentáveis aumenta os riscos para

as populações locais. O cenário exige ações integradas de ordenamento territorial, regularização ambiental e incentivo à agroecologia, além da participação social, para garantir uma expansão rural mais segura e sustentável.

Portanto, para mitigar esses desafios, é fundamental adotar uma abordagem integrada que considere a sustentabilidade ambiental e a resiliência social. Isso inclui o desenvolvimento de planos diretores que orientem a expansão urbana de forma sustentável, a proteção de áreas de risco e de preservação ambiental, o investimento em infraestrutura resiliente e a promoção da educação ambiental e da participação comunitária. Somente assim será possível construir cidades rurais que se expandem de forma mais segura e harmônica com a sua paisagem circundante.

Caracterização da área de estudo

O município de Cachoeiras de Macacu, localizado no Rio de Janeiro, destaca-se por sua geografia diversa e ampla área protegida. De acordo com a estimativa do IBGE (2024) possui uma população estimada em quase 60 mil habitantes. O Censo de 2022 registrou 56.943 habitantes, indicando um crescimento populacional de 4,66% desde 2010. O município apresenta variações topográficas que vão das baixadas ao sul às serras ao norte, onde está o Pico da Caledônia, com 2.219 metros.

O Rio Macacu, principal curso d'água da região, é vital para a dinâmica local, desaguardo na Baía de Guanabara. A Mata Atlântica, bioma predominante, cobre grande parte do território, especialmente nas unidades de conservação como o Parque Estadual dos Três Picos, a Estação Ecológica do Paraíso, a APA do Macacu e a Reserva Ecológica de Guapiaçu, que também impulsionam o ecoturismo e esportes radicais, destacando a importância da governança territorial para o desenvolvimento sustentável (Becker, 2013).

O clima tropical úmido favorece a agricultura local, que é baseada principalmente em pequenos produtores cultivando coco, goiaba, inhame, apim, milho e criando gado bovino. Apesar de

um setor comercial presente, o PIB per capita ainda fica abaixo da média estadual, e a oferta de empregos formais não acompanha o crescimento populacional. Quanto ao saneamento, há cobertura total na coleta de resíduos sólidos, mas o esgotamento sanitário alcança apenas 65,8%, evidenciando desafios para a saúde pública. A cidade também convive com riscos ambientais, como áreas sujeitas a inundações, e possui um IDHM de 0,70, considerado alto, mas que exige atenção.

A gestão dos recursos hídricos é um desafio, com projetos como a barragem no Rio Guapiaçu gerando conflitos socioambientais ao tentar conciliar demandas de desenvolvimento e conservação. A expansão das áreas urbanas e rurais nas zonas de amortecimento das unidades de conservação demanda um planejamento territorial integrado e rigoroso para mitigar riscos ambientais e sociais. Esse cenário reflete a visão crítica de Santos (1996), que enfatiza a necessidade de articular espaço natural e ações sociais para garantir um desenvolvimento sustentável e justo.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo consistiu na integração do uso de Sistemas de Informação Geográfica (SIG) e dados do Cadastro Ambiental Rural (CAR). Inicialmente, foram selecionados dados do IBGE e do GEOINEA, possibilitando a detecção de alterações espaciais e temporais na cobertura vegetal e nos padrões de uso do solo. As imagens foram tratadas e analisadas em ambiente SIG, permitindo a criação de mapas temáticos, sobreposição de camadas e identificação de áreas críticas, como fragmentos florestais e zonas de expansão agropecuária e urbana.

Paralelamente, os dados do CAR foram utilizados para caracterizar os imóveis rurais quanto à presença de Áreas de Preservação Permanente (APPs), Reservas Legais (RLs), nascentes, cursos d'água e atividades econômicas declaradas. A integração dessas informações permitiu uma análise espacial detalhada da paisagem, associando variáveis físico-naturais e

socioeconômicas. Essa abordagem possibilitou identificar os vetores de pressão sobre o território, avaliar a conformidade ambiental das propriedades e compreender os riscos socioambientais decorrentes da ocupação desordenada na zona de amortecimento do Parque Estadual dos Três Picos.

Resultados e discussão

O ordenamento territorial de Cachoeiras de Macacu encontra respaldo jurídico na Lei Orgânica Municipal, que, em seu artigo 175, estabelece diretrizes para o desenvolvimento das políticas urbanas, com o objetivo de garantir o pleno exercício das funções sociais da cidade e o bem-estar de seus habitantes. Essa legislação articula instrumentos essenciais de planejamento urbano, como a Lei de Diretrizes Gerais do Desenvolvimento Urbano, o Plano Diretor Municipal, o Plano de Uso, Parcelamento e Ocupação do Solo Urbano e o Código de Obras Municipal, todos orientados para a ocupação racional e sustentável do território.

Contudo, a gestão territorial do município se torna mais complexa devido à inserção integral de sua área urbana na zona de amortecimento (ZA) do Parque Estadual dos Três Picos (PETP). Essa condição demanda abordagens técnicas rigorosas para mitigar riscos ambientais, uma vez que, como destaca Ross (2006), o relevo e a hidrografia são elementos estruturantes do território e, quando ignorados, podem potencializar desastres como deslizamentos, erosões e inundações.

O plano de manejo do PETP, documento técnico e legal exigido pela Lei nº 9.985/2000, que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), estabelece critérios específicos para a definição das zonas de amortecimento, considerando aspectos como áreas de recarga de aquíferos, fragmentos de vegetação remanescente com função de corredores ecológicos e encostas suscetíveis à instabilidade. Paradoxalmente, esse mesmo plano exclui áreas urbanas consolidadas da ZA, criando conflitos normativos com o Plano Diretor Municipal, que orienta a

expansão urbana, inclusive em áreas limítrofes às unidades de conservação.

Esse impasse evidencia a necessidade de articulação entre políticas de conservação ambiental e diretrizes urbanas, o que, segundo Becker (2004), só pode ser alcançado por meio de uma governança territorial integrada, baseada no diálogo interinstitucional e na valorização de saberes técnico-científicos e locais.

Frente a esse cenário, a gestão dos riscos ambientais em Cachoeiras de Macacu requer maior cooperação entre os órgãos gestores das unidades de conservação e as secretarias municipais de planejamento, meio ambiente e defesa civil. Essa articulação é vital para promover ações conjuntas e intersetoriais que reduzam os riscos, especialmente em um município com forte presença de áreas rurais e alta sensibilidade ecológica, como encostas íngremes e zonas de recarga hídrica.

Nesse contexto, o Cadastro Ambiental Rural (CAR) revela-se uma ferramenta estratégica. Ao permitir o mapeamento de Áreas de Preservação Permanente (APPs), reservas legais e nascentes, além de registrar dados produtivos das propriedades, o CAR subsidia políticas públicas mais eficientes (Figura1). Também está associado ao acesso aos Programas de Regularização Ambiental (PRA) e aos incentivos previstos na Lei nº 12.651/2012 (Novo Código Florestal), consolidando seu papel na gestão integrada e sustentável do território.

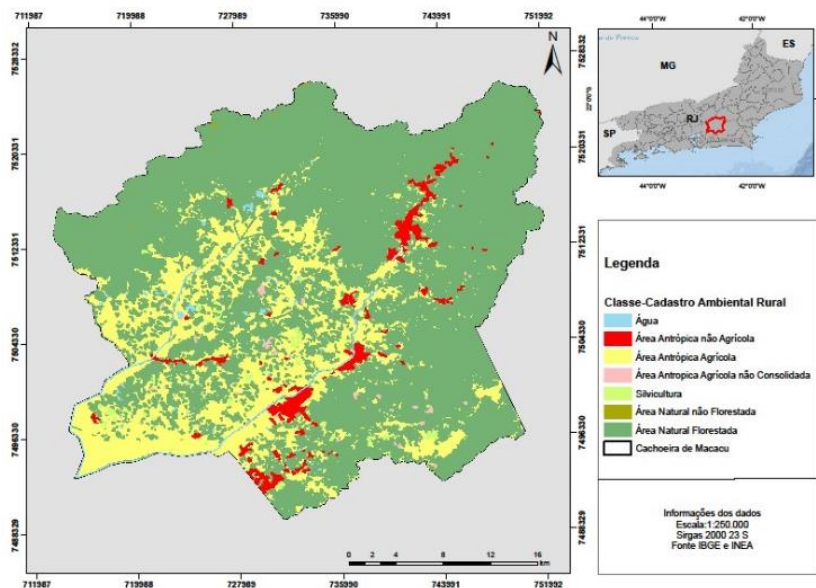


Figura 1: Análise do Município de Cachoeira de Macacu RJ frente ao Cadastro Ambiental Rural. Fonte: Autoras.

A integração entre instrumentos legais, dados ambientais e gestão participativa dos territórios é, portanto, essencial para enfrentar os desafios impostos pela transição entre o rural e o urbano. Como lembra Christofletti (1979), o espaço geográfico é moldado por múltiplos processos naturais e sociais e deve ser compreendido em sua totalidade e dinâmica.

A fragilidade ambiental de Cachoeiras de Macacu manifesta-se na sobreposição entre áreas urbanas em expansão e zonas de alta sensibilidade ecológica, como a zona de amortecimento do PETP (Figura 2). Essa condição expõe o território a riscos como deslizamentos, erosões, assoreamento de corpos hídricos e degradação de corredores ecológicos. A falta de articulação entre o Plano Diretor Municipal e o plano de manejo do parque contribui para esse quadro, desafiando a efetividade da legislação ambiental vigente, como a Lei nº 12.651/2012 e a Lei do SNUC (nº 9.985/2000), cuja implementação depende de uma

governança territorial colaborativa e da utilização de instrumentos técnicos como o CAR.

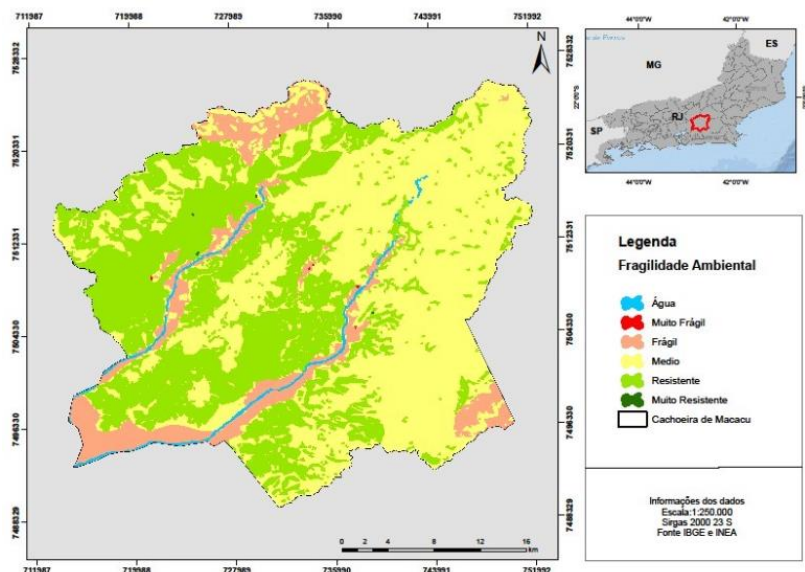


Figura 2: Análise das Fragilidades Ambientais do Município de Cachoeira de Macacu. Fonte: Autoras.

As unidades de conservação desempenham papel estratégico na preservação da biodiversidade, na regulação dos recursos hídricos e na proteção dos ecossistemas em regiões sensíveis, como Cachoeiras de Macacu (Figura 3). A zona de amortecimento do PETP, por exemplo, é essencial para conter processos adversos como a instabilidade de encostas e a perda de conectividade ecológica — aspectos discutidos por Silva et al. (2021), que ressaltam a importância da geodiversidade para o planejamento ambiental. Além disso, estudos recentes como os de Oliveira e Rocha (2025) apontam os impactos do uso recreativo inadequado, reforçando a necessidade de um manejo contínuo e tecnicamente orientado.

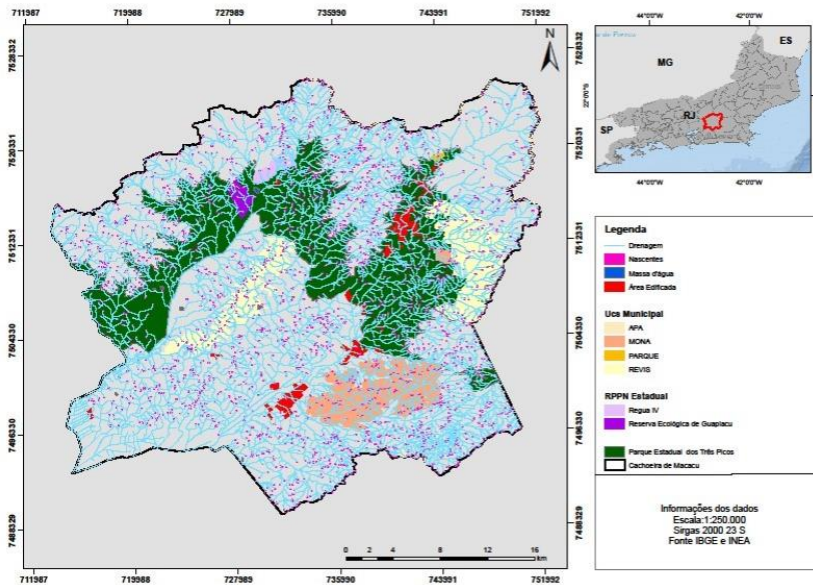


Figura 3: Áreas de Proteção Ambiental de Cachoeira de Macacu e a pressão urbana. Fonte: Autoras.

A expansão urbana e rural desordenada torna ainda mais urgente o papel das unidades de conservação como barreiras naturais que garantem serviços ecossistêmicos vitais à resiliência territorial. Costa *et al.* (2024) destacam que o zoneamento ecológico e econômico aliado à governança pode conter a perda de cobertura vegetal e favorecer a recuperação de áreas degradadas. Portanto, a eficácia das unidades de conservação depende diretamente da articulação entre planos de manejo, políticas públicas, participação comunitária e modelos geofísicos, consolidando-se como ferramentas indispensáveis ao desenvolvimento sustentável de regiões com alta vulnerabilidade ambiental.

Considerações finais

A pesquisa sobre o ordenamento territorial de Cachoeiras de Macacu mostrou que há conflitos entre a expansão urbana e a

conservação ambiental, principalmente pela sobreposição entre o Plano Diretor e o plano de manejo do Parque Estadual dos Três Picos. Apesar de existirem leis e instrumentos importantes, como o CAR e o SNUC, falta integração entre os órgãos públicos para planejar melhor o uso do solo e reduzir riscos ambientais.

Com o uso de geotecnologias e dados ambientais, foi possível identificar áreas frágeis que precisam de atenção especial. Essas informações podem ajudar gestores e comunidades a criar políticas públicas mais sustentáveis, como programas de regularização ambiental e incentivo à agroecologia.

A pesquisa também aponta a necessidade de novos estudos sobre o impacto da ocupação nas zonas de amortecimento, o uso da água e a pressão do turismo. Com mais diálogo entre as instituições e a população, será possível pensar em soluções que unam desenvolvimento e preservação ambiental, promovendo uma gestão mais justa e equilibrada do território.

Referências

BECKER, B. K. **Geopolítica da Amazônia**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 27, n. 78, p. 71–86, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/TM8Vp5CcVkxVYyvhvT4hHzc>.

Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. **Regulamenta o art. 225, §1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

BRASIL. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. **Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nos 6.938/1981 e 11.428/2006; revoga as Leis nos 4.771/1965 e 7.754/1989**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 maio 2012.

CHRISTOFOLETTI, A. **Geografia: ciência da natureza, ciência do homem**. São Paulo: Difel, 1979.

COSTA, C. S. S. Geossistemas e paisagens em perspectiva geográfica. In: ROSS, J. L. S. (org.). **Geografia do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2012. p. 95-114.

COSTA, E.; SILVA, J.; ARAÚJO, M. Zoneamento ecológico-econômico como estratégia para a recuperação de áreas degradadas na Mata Atlântica. **Land**, Basel, v. 13, n. 12, p. 2020, 2024. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2073-445X/13/12/2020>. Acesso em: 26 jul. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cachoeiras de Macacu**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/cachoeiras-de-macacu.html>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MORAES, A. C. R. **Território e meio ambiente**. São Paulo: Annablume, 2007.

OLIVEIRA, L. A.; ROCHA, C. P. Impactos ambientais gerados pelas trilhas no Parque Estadual dos Três Picos (PETP-RJ): limites e possibilidades para o planejamento ambiental. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 18, n. 2, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/62147>. Acesso em: 26 jul. 2025.

ROSS, J. L. S. **Geografia do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2006.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, E. M.; MOREIRA, J. A.; FERRAZ, S. E. Análise da geodiversidade como subsídio à conservação ambiental em unidades de conservação. **Geoheritage**, Cham, v. 13, n. 3, p. 1052–1065, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12371-021-00598-0>. Acesso em: 26 jul. 2025.

VEIGA, J. E. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

A NONA ARTE NA SALA DE AULA: O ENSINO DOS ELEMENTOS NARRATIVOS POR MEIO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Tais Turaça Arantes
Nataniel dos Santos Gomes

Introdução

As histórias em quadrinhos constituem um campo fértil para o ensino de elementos narrativos no contexto da educação básica. Ao articular linguagem verbal e visual em uma sequência de quadros, esse gênero permite que o estudante perceba de maneira mais concreta a organização estrutural de uma narrativa. Em outras palavras, os quadrinhos não devem ser compreendidos apenas como um recurso lúdico ou auxiliar, mas como um gênero discursivo complexo, capaz de mobilizar processos interpretativos que envolvem tanto a leitura textual quanto a leitura imagética.

Nas aulas de Língua Portuguesa do sexto ano do ensino fundamental, as histórias em quadrinhos podem ser mobilizadas não apenas como um recurso didático voltado ao ensino de conteúdos específicos, mas também como um meio de promover a apreciação estética por parte dos alunos. Nesse sentido, a presença desse gênero em sala de aula não deve limitar-se à função instrumental de apoio à aprendizagem da leitura ou da narrativa, pois os quadrinhos constituem também uma forma de expressão artística que articula linguagem verbal, visual e gráfica.

Assim, mesmo que esse material seja frequentemente utilizado na escola como suporte pedagógico, é importante reconhecer que ele possui um potencial mais amplo, relacionado à formação estética dos estudantes. A leitura de histórias em quadrinhos permite que os alunos entrem em contato com diferentes estilos de desenho, formas de composição visual e modos de construção narrativa, elementos que despertam o prazer da fruição e ampliam sua sensibilidade diante das manifestações

artísticas. Desse modo, o trabalho com quadrinhos pode contribuir não apenas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, mas também para a formação de um olhar mais atento às dimensões estéticas da linguagem.

O objetivo geral deste trabalho é demonstrar, por meio de relatos de experiência desenvolvidos em sala de aula, de que maneira a chamada nona arte pode contribuir para que os alunos ampliem sua capacidade de fruição estética, reconhecendo nas histórias em quadrinhos não apenas um suporte para a aprendizagem da leitura, mas também uma forma legítima de expressão artística. A partir dessas experiências pedagógicas, busca-se evidenciar como o contato sistemático com esse gênero pode favorecer a apreciação da arte e estimular nos estudantes uma relação mais sensível e reflexiva com as diferentes linguagens que compõem os quadrinhos.

A metodologia deste trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, baseada em relatos de experiência desenvolvidos em turmas do sexto ano do ensino fundamental, no contexto das aulas de Língua Portuguesa. A escolha por esse tipo de abordagem justifica-se pelo interesse em compreender como o contato sistemático com histórias em quadrinhos pode favorecer a experiência estética dos alunos, considerando suas percepções, comentários e formas de interação com o material apresentado em sala de aula.

Nona Arte

Partindo da tradição de categorizar os diferentes campos artísticos, o teórico e crítico de cinema Ricciotto Canudo propôs, em seu *Manifesto das Sete Artes*, publicado em 1911, uma classificação que buscava organizar as diversas formas de expressão artística. Nessa proposta, Canudo enumera as artes da seguinte maneira: a música como primeira arte, a dança ou coreografia como segunda, a pintura como terceira, a escultura como quarta, o teatro como quinta, a literatura como sexta e o cinema como sétima arte (Covaleski, 2012).

Essa classificação não estabelece necessariamente uma

hierarquia de valor entre as manifestações artísticas, ao menos no que se refere às seis primeiras. O que orienta a distinção entre elas é, sobretudo, o elemento constitutivo predominante em cada forma de arte. Assim, à música corresponde o som; à dança, o movimento; à pintura, a cor; à escultura, o volume, dimensão que também pode ser relacionada à arquitetura; ao teatro, a representação; e à literatura, a palavra (Ballmann, 2009).

No caso do cinema, Canudo destaca justamente sua capacidade de integrar elementos presentes nas artes anteriores. Por combinar imagem, movimento, narrativa e, posteriormente, som, o cinema seria capaz de sintetizar diferentes dimensões expressivas, configurando-se como uma forma artística que dialoga com diversas linguagens. Essa perspectiva abre espaço para pensar também outras manifestações que se estruturam a partir da articulação entre diferentes códigos expressivos, como é o caso das histórias em quadrinhos, nas quais palavra e imagem se combinam para construir uma narrativa visual (Ballman, 2009).

Segundo Vieira (2021, p. 4) “a expressão nona arte foi cunhada no ano de 1964 por Claude Beylie, crítico e historiador do cinema, no artigo *La bande dessinée est-elle un art?* publicado na revista *Lettre et médecins*”. Nesse artigo era defendido que as histórias em quadrinhos deveriam ser reconhecidos como uma forma legítima de arte. A partir desse momento, a expressão passou a circular amplamente no campo dos estudos culturais e da crítica de quadrinhos, consolidando-se como uma maneira de legitimar esse meio artístico.

Sendo assim, para Thierry Groensteen, a utilização da expressão nona arte pode ser compreendida como uma forma de as histórias em quadrinhos reivindicarem reconhecimento dentro do campo das Belas Artes. Ao adotar essa denominação, o meio busca afirmar sua legitimidade artística e destacar que possui uma linguagem própria, capaz de produzir narrativas complexas por meio da articulação entre texto e imagem. Segundo o autor, essa escolha também dialoga com o lugar já ocupado pelo cinema, tradicionalmente reconhecido como sétima arte. A aproximação entre essas duas linguagens não é casual, pois ambas se estruturam

na construção de narrativas a partir de imagens organizadas em sequência. Dessa maneira, a adoção do termo nona arte funciona como uma estratégia simbólica de reconhecimento cultural, aproximando os quadrinhos de outras formas de expressão artística já consolidadas (Vieira, 2021).

Com o tempo, essa classificação foi sendo ampliada por críticos e estudiosos da arte, de modo a incorporar novas formas de expressão que surgiram com o desenvolvimento técnico e cultural dos séculos XX e XXI. Nesse processo, a fotografia passou a ser frequentemente designada como a oitava arte, enquanto as histórias em quadrinhos passaram a ser reconhecidas como a nona arte, em razão de sua linguagem própria, construída pela articulação entre imagem sequencial e texto verbal. Mais recentemente, alguns autores também passaram a incluir os videogames nessa enumeração, referindo-se a eles como a décima arte, destacando seu potencial narrativo, visual e interativo no campo das produções culturais contemporâneas.

A experiência estética do leitor/aluno

A reflexão filosófica moderna sobre a arte encontra um de seus marcos fundamentais na obra de Immanuel Kant, especialmente em *Crítica da Faculdade de Julgar*, publicada em 1790. Nessa obra, Kant desenvolve a teoria do juízo do gosto, compreendido como uma faculdade que permite ao sujeito experimentar um tipo específico de satisfação diante do belo. Diferentemente de outros tipos de julgamento, o juízo estético não se fundamenta em conceitos objetivos ou em critérios estritamente racionais; ele está relacionado a uma forma de apreciação que emerge da relação sensível entre o sujeito e o objeto contemplado.

A discussão proposta por Immanuel Kant apresenta uma tensão fundamental na compreensão do juízo de gosto. De um lado, a tese afirma que o juízo estético não se fundamenta em conceitos, pois, se estivesse apoiado em regras conceituais, seria possível demonstrá-lo racionalmente e decidir sobre ele por meio de provas. Nesse caso, o julgamento do belo poderia ser resolvido

como qualquer outro julgamento lógico (Kant, 2016).

Por outro lado, a antítese aponta que o juízo de gosto parece, de alguma maneira, relacionar-se com conceitos. Caso contrário, mesmo diante da diversidade de opiniões, não seria possível sequer discutir sobre o belo ou esperar que outras pessoas concordem com determinado julgamento estético. Em outras palavras, quando alguém afirma que algo é belo, essa afirmação não se limita a uma experiência puramente individual, mas carrega consigo a expectativa de que outros também possam compartilhar desse julgamento (Kant, 2016).

Nesse contexto, o filósofo afirma que o juízo do gosto está associado a aquilo que denomina prazer estético, isto é, um prazer desinteressado que surge da contemplação do belo. Esse prazer não está vinculado à utilidade do objeto nem à satisfação de uma necessidade prática, mas à experiência sensível proporcionada pela forma daquilo que é percebido. Assim, quando o sujeito experimenta o belo, ele não busca um fim externo, mas encontra satisfação na própria experiência de contemplação.

A partir dessa perspectiva, a experiência estética assume um papel importante na formação da sensibilidade humana, pois envolve a capacidade de perceber e apreciar determinadas qualidades formais presentes nas obras de arte. Desse modo, pensar a presença da arte no espaço educativo significa também considerar a possibilidade de desenvolver nos estudantes essa dimensão da sensibilidade, permitindo que entrem em contato com diferentes manifestações artísticas e possam experimentar formas de fruição que ultrapassem a mera compreensão instrumental dos objetos culturais.

Quando essa reflexão é deslocada para o contexto das histórias em quadrinhos, torna-se possível compreender esse gênero não apenas como um suporte narrativo ou pedagógico, mas também como uma produção artística capaz de suscitar experiências estéticas. A articulação entre imagens, texto e composição gráfica presente nos quadrinhos pode despertar no leitor uma forma de apreciação que se aproxima daquilo que Kant identifica como o prazer estético, uma vez que o leitor é convidado

a contemplar e interpretar as formas visuais que estruturam a narrativa. Dessa maneira, o contato dos estudantes com essa linguagem pode contribuir para o desenvolvimento de uma relação mais sensível com a arte, favorecendo experiências de fruição no ambiente escolar.

Nona arte na sala de aula

Durante boa parte do século XX, as histórias em quadrinhos foram amplamente rejeitadas por diferentes setores da sociedade. Muitas vezes elas foram consideradas um tipo de leitura de pouco valor cultural, elas foram alvo de preconceitos, críticas e até tentativas de censura que buscavam limitar sua circulação. Em alguns contextos, chegaram a ser vistas como uma influência negativa para crianças e jovens, o que levou a campanhas e medidas destinadas a restringir sua produção e consumo. Essa reação foi bastante intensa e, em muitos casos, mais forte do que aquela dirigida a outras formas de expressão artística ou cultural (Vergueiro; Ramos; Chien, 2013).

A importância de entender que as histórias em quadrinhos são um tipo de arte atrelada ao respeito do gosto estético dos alunos se faz necessário, visto que a reflexão de Kant sobre o juízo de gosto contribui para compreender como se configura a experiência estética dos leitores, inclusive no contexto escolar. Ao afirmar que o juízo estético não se funda em conceitos, o filósofo destaca que a experiência do belo não depende necessariamente de um conhecimento técnico ou teórico sobre a obra. O prazer estético surge da relação sensível entre o sujeito e o objeto contemplado, manifestando-se como uma forma de satisfação que não está ligada a uma finalidade prática imediata.

Essa perspectiva permite pensar a relação dos alunos do ensino fundamental – anos finais com diferentes manifestações artísticas, como as histórias em quadrinhos. Mesmo sem dominar conceitos específicos sobre linguagem visual, enquadramento ou composição narrativa, os estudantes são capazes de experimentar prazer na leitura das imagens, na observação do estilo gráfico e na progressão da narrativa visual. A experiência estética, nesse caso,

antecede a elaboração conceitual, ocorrendo inicialmente como uma forma de fruição sensível.

Ao mesmo tempo, a ideia kantiana de que o juízo de gosto envolve uma pretensão de compartilhamento também se manifesta no ambiente escolar. Quando os alunos comentam entre si sobre uma história em quadrinhos que consideram interessante, divertida ou visualmente atraente, eles não apenas expressam uma preferência individual, mas também buscam que outros leitores reconheçam esse valor. Assim, a leitura coletiva e as discussões em sala de aula tornam-se espaços nos quais os estudantes compartilham suas percepções estéticas, exercitando aquilo que Kant descreve como a comunicação do juízo de gosto.

Podemos trazer para essa discussão Paulo Freire (1996) com o seu livro *Pedagogia da Autonomia*, quando nos explica que ensinar exige estética e ética. Para Freire a experiência estética no contexto educativo possui relação com a ética e a formação humana. Freire (1996) explica que a prática educativa não pode restringir-se à transmissão técnica de conteúdos, pois educar envolve necessariamente um processo de formação integral do sujeito. Nesse sentido, Freire (1996) defende que ética e estética caminham juntas no processo educativo, ideia sintetizada na afirmação de que “decência e boniteza devem andar de mãos dadas”.

Essa perspectiva amplia a compreensão da experiência estética no espaço escolar. Se, como aponta Immanuel Kant, o prazer estético surge da relação sensível do sujeito com o objeto contemplado, Freire acrescenta que essa dimensão sensível também possui um papel formador no processo educativo. A apreciação do belo, portanto, não constitui um elemento secundário na aprendizagem, mas integra a própria construção da sensibilidade e da consciência crítica dos estudantes.

No contexto do ensino fundamental – anos finais, essa relação torna-se particularmente relevante. Quando os alunos entram em contato com manifestações artísticas, como as histórias em quadrinhos, não estão apenas exercitando habilidades de leitura, mas também desenvolvendo formas de percepção,

interpretação e valorização estética. A fruição das imagens, das narrativas visuais e dos estilos gráficos presentes nas histórias em quadrinhos pode despertar aquilo que Freire identifica como a dimensão da “boniteza” da prática educativa, isto é, a capacidade de reconhecer e apreciar a beleza presente nas produções culturais.

A nona arte pode ser utilizada para o ensino dos elementos narrativos?

Na educação básica, os professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental – anos finais explicam que o enredo corresponde à sequência de acontecimentos vividos pelas personagens em determinado tempo e espaço, sendo geralmente composto por situação inicial, conflito, clímax e desfecho. O foco narrativo refere-se à posição do narrador em relação à história, podendo manifestar-se como narrador observador, quando relata os fatos em terceira pessoa, ou narrador personagem, quando participa da narrativa e utiliza a primeira pessoa e o narrador onisciente que é aquele que sabe de tudo o que acontece na narrativa. As personagens são os seres que atuam na história e podem ser classificadas como protagonistas, antagonistas ou secundárias. O tempo indica quando os acontecimentos ocorrem, podendo ser cronológico, quando marcado por referências temporais explícitas, ou psicológico, quando se relaciona à percepção subjetiva das ações. Já o espaço corresponde ao ambiente onde se desenvolvem os acontecimentos e onde as personagens realizam suas ações. Nos próximos parágrafos mostraremos como esses elementos se desenvolvem.

Observe a tirinha Mundo Averso – Dúvidas¹ o narrador no canto superior do primeiro quadro, ele aparece na narrativa por meio de legendas.

¹ Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/wp-content/uploads/2015/12/61.jpg>. Acesso em março de 2025.

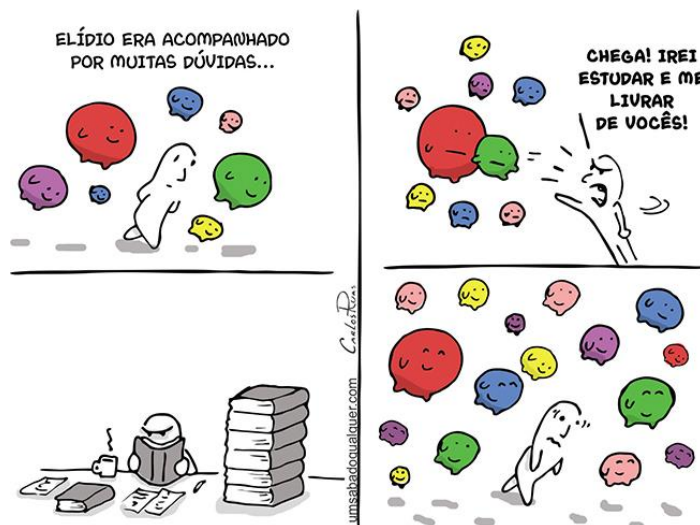


Figura 1 - Mundo Averso - Dúvidas

De acordo com Rosenfeld (2021) as personagens constituem elementos fundamentais da narrativa, pois são responsáveis por conduzir as ações e os acontecimentos da história. Entre elas, destacam-se as protagonistas, que ocupam o papel central na narrativa; as antagonistas, que se opõem ao protagonista e geralmente representam o conflito principal; e as personagens secundárias, que participam da história auxiliando no desenvolvimento das ações e nas relações estabelecidas entre os personagens principais.

Nas histórias em quadrinhos, as personagens também desempenham um papel central na construção da narrativa, pois são elas que conduzem as ações apresentadas nos quadros. O protagonista é a personagem principal, em torno da qual a história se desenvolve. O antagonista é aquele que se opõe ao protagonista, gerando o conflito que move a narrativa. Além deles, aparecem as personagens secundárias, que participam da trama e contribuem para o desenvolvimento das ações e das relações entre os personagens principais. A seguir alguns exemplos:



Figura 2 - Yuji Itadori - Jujutsu Kaisen



Figura 3 - Choso - Jujutsu Kaisen



Figura 4 - Kenjaku -Jujutsu Kaisen

Utilizamos como exemplo a obra Jujutsu Kaisen, de Gege Akutami. Não foi escolhido por acaso os exemplos, visto que os jovens gostam de Jujutsu Kaisen por uma combinação de fatores narrativos, visuais e temáticos que dialogam fortemente com o público adolescente e jovem. A obra reúne elementos clássicos do gênero shōnen com uma estética contemporânea e personagens que despertam identificação. A figura 2² apresenta o protagonista Yuji Itadori é apresentado como alguém empático e disposto a ajudar os outros, o que facilita a identificação do público.

Na figura 3³ temos Choso que não ocupa o centro da narrativa, ele é um personagem secundário, que gira principalmente em torno de personagens como Yuji e outros feiticeiros. No entanto, ele exerce um papel importante no desenvolvimento da trama.

² Disponível em: <https://i.pinimg.com/474x/66/cb/34/66cb34399890424b72f9f187614b8a3a.jpg>. Acesso em março de 2025.

³ Disponível em: <https://i.pinimg.com/736x/69/5e/3b/695e3bbd3cbc91ea0bf573ad7403cddd.jpg>. Acesso em março de 2025.

Kenjaku, figura 4⁴, por sua vez, desempenha a função de antagonista, pois suas ações impulsionam grande parte dos conflitos da narrativa. Ele atua como uma força oposicionista aos protagonistas, articulando planos complexos e manipulando acontecimentos ao longo da história.

Agora sobre o espaço nas histórias em quadrinhos, ele corresponde ao ambiente onde as ações da narrativa acontecem e onde as personagens se movimentam. Assim como em outras formas narrativas, ele é responsável por situar o leitor no contexto em que os acontecimentos se desenvolvem. Nos quadrinhos, entretanto, o espaço apresenta uma característica particular: ele é construído principalmente por meio das **imagens**, que mostram cenários, ambientes e elementos visuais que ajudam a compor o universo da história.



Figura 5 - Batman e o espaço de Gotham City

Nos quadros de uma HQ, o espaço pode ser representado por diferentes cenários, como cidades, casas, escolas ou paisagens

⁴ Disponível em: <https://i.redd.it/how-i-see-yuta-vs-kenjaku-v0-guxskgpi2bhc1.jpg?width=755&format=png&auto=webp&s=2feb7e9e3a88f64e0351762a365ee5cdb20d822f>. Acesso em março de 2025.

naturais. Esses ambientes não apenas localizam as ações, mas também contribuem para criar a atmosfera da narrativa, indicando, por exemplo, se a história ocorre em um ambiente cotidiano, fantástico ou futurista. Além disso, mudanças de cenário entre um quadro e outro podem indicar deslocamentos das personagens ou transformações no contexto da narrativa.



Figura 6 - Gotham em quadros

O tempo, nas histórias em quadrinhos, refere-se ao momento ou período em que os acontecimentos da narrativa ocorrem. Assim como em outras narrativas, ele organiza a sequência dos fatos e permite que o leitor acompanhe o desenvolvimento da história. Nos quadrinhos, o tempo é frequentemente indicado pela sucessão dos quadros, que apresentam as ações de forma progressiva.

Cada quadro pode representar um momento específico da narrativa, e a passagem de um quadro para outro sugere a continuidade ou a mudança no tempo da história. Em alguns casos, essa passagem pode indicar apenas alguns segundos de ação; em outros, pode representar intervalos maiores, como horas,

dias ou até anos. O leitor, portanto, precisa interpretar essa sequência para compreender como os acontecimentos se desenvolvem ao longo da narrativa.

Além disso, o tempo nos quadrinhos também pode ser indicado por elementos presentes no texto ou na imagem, como expressões temporais (“depois”, “mais tarde”, “no dia seguinte”), como no segundo quadro da figura 7⁵, ou mudanças visuais no cenário e nas personagens. Dessa forma, a combinação entre imagem e texto permite organizar a progressão temporal da narrativa e orientar o leitor na compreensão da história.



Figura 7 - Turma da Mônica

As histórias em quadrinhos, portanto, apresentam-se como um recurso pedagógico relevante para o ensino dos elementos narrativos no ensino fundamental – anos finais. Por meio da combinação entre linguagem verbal e visual, esse gênero possibilita que os alunos identifiquem de maneira mais concreta aspectos como enredo, personagens, tempo, espaço e foco

⁵ Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRa14tUG9SjnoAQurG1bsoqbDz6NSE6Rv4I2A&s>. Acesso em 08 de março de 2026.

narrativo. Além disso, a familiaridade que muitos estudantes possuem com esse tipo de leitura contribui para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente. Dessa forma, ao incorporar os quadrinhos em práticas pedagógicas, o professor não apenas facilita a compreensão das estruturas da narrativa, mas também valoriza uma manifestação artística reconhecida como a nona arte, ampliando as possibilidades de leitura, interpretação e apreciação estética dos alunos.

Conclusão

As histórias em quadrinhos demonstram possuir um grande potencial pedagógico no contexto do ensino fundamental II, especialmente no ensino dos elementos narrativos. Por meio da articulação entre linguagem verbal e visual, esse gênero possibilita que os estudantes compreendam de maneira mais concreta aspectos estruturais da narrativa, como enredo, personagens, tempo, espaço e foco narrativo. A organização sequencial dos quadros, associada ao uso de imagens e textos, contribui para tornar esses elementos mais perceptíveis e acessíveis aos alunos.

Além de favorecer a aprendizagem de conteúdos relacionados à narrativa, os quadrinhos também se apresentam como uma importante forma de expressão artística. Reconhecidos como a chamada nona arte, eles possuem uma linguagem própria que combina diferentes códigos expressivos, permitindo ao leitor construir sentidos a partir da interação entre palavras, imagens e composição gráfica. Nesse sentido, seu uso em sala de aula não deve limitar-se apenas a um recurso didático auxiliar, mas deve ser compreendido também como uma oportunidade de promover a apreciação estética dos estudantes.

A reflexão filosófica de Immanuel Kant sobre o juízo de gosto contribui para compreender como ocorre essa experiência estética no ambiente escolar. Mesmo sem domínio de conceitos técnicos sobre linguagem visual ou narrativa, os alunos são capazes de experimentar prazer estético ao entrar em contato com histórias em quadrinhos, apreciando seus estilos gráficos, personagens e modos de narrar histórias. Esse processo de fruição

sensível pode ser ampliado por meio de discussões coletivas em sala de aula, nas quais os estudantes compartilham suas percepções e interpretações.

Ao mesmo tempo, a perspectiva de Paulo Freire reforça que a educação envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação ética e estética dos sujeitos. Nesse contexto, o contato com manifestações artísticas, como os quadrinhos, contribui para desenvolver a sensibilidade, a criatividade e o olhar crítico dos alunos diante das produções culturais.

Dessa forma, o trabalho com histórias em quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa revela-se uma estratégia pedagógica relevante, pois articula aprendizagem, leitura, interpretação e experiência estética. Ao reconhecer os quadrinhos como uma forma legítima de arte e como um recurso significativo para o ensino, a escola amplia as possibilidades de formação dos estudantes, aproximando-os tanto do universo da narrativa quanto da fruição artística.

Referências

- BALLMAN, F. **A nona arte**: história, estética e linguagem de quadrinhos. 184f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2009.
- COVALESKI, R. L. **Artes e comunicação**: a construção de imagens e imaginários híbridos. *Galaxia* (São Paulo, Online), n. 24, p. 89-101, dez. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KANT, I. **Crítica da faculdade de julgar**. São Paulo: Editora Vozes, 2016.
- ROSENFELD, A. Literatura e Personagem. In: CANDIDO, A.; ROSENFELD, A.; PRADO, D. de A.; GOMES, P. E. S. **A personagem de ficção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2021, p. 9-50.
- VERGUEIRO, W, RAMOS, P., CHINEN, N. **Os pioneiros no estudo de Quadrinhos no Brasil** – depoimentos de Álvaro de

Moya, José Luiz Cagnin, José Marques de Melo, Moacyr Cirne, Sonia Bibé Luyten, Waldomiro Vergueiro. São Paulo, Criativo, 2013.

A EXPERIÊNCIA COMO TRAVESSIA: DESCONSTRUINDO A NOÇÃO DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE¹

Waleska Rodrigues Costa

Uma experiência é uma travessia (Derrida, 2007b, p. 29).

Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada (Rosa, 1994, p. 42).

Introdução

Conversar sobre os sentidos de “experiência” na Base Nacional Comum para a Formação Continuada (doravante BNC-FC), a partir da filosofia da diferença e da perspectiva da desconstrução, requer o entendimento, num sentido mais amplo, de que não se trata de definir um conceito outro para esta noção. Desse modo, pretendo aqui compreender esse jogo de significação abrangendo a capacidade polissêmica da palavra, movimentando os sentidos através dos vazamentos que a escrita proporciona.

A princípio, convoco Derrida (Santiago, 2020) para esta empreitada, na decisão de abordar o termo “experiência” como o *pharmakon* (p. 85) do currículo da formação docente na sua compreensão de elemento indecível, problematizando as diversas noções que compõem a cadeia de significância da experiência como elemento, a saber: prática, resultado, referência, controle, evidências, projeto, etc. Assim, intenciono romper com

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

as percepções binárias e originárias que, ao serem unicamente consideradas, produzem fracassos que culpam os atores sociais.

Tanto a crítica que faço à definição de experiência como prática, possivelmente controlável e padronizante, disposta nos documentos adjacentes da BNC-FC (Consed/Undime/MEC, 2019; Consed/Undime/Fcc/Mpd, 2021a, 2021b), quanto a crítica que a teorização pós-estrutural faz ao planejamento como controle arbitrário e “produzido em meio a relações de poder” (Lopes; Macedo, 2011, p. 69), endossam a importância daquilo que essa pesquisa elenca como premissa crucial: a autoria docente em sua decisão de desplanejar como tarefa inequívoca da experiência docente, na perspectiva do forjar-se como curricularista, atentando para o fato de que “desplanejar não significa agir sem planejar, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é de desmontado” (Lopes; Macedo, 2011, p. 69). Pressuponho que essas críticas convergem como travessia estratégica, para pensar a experiência e o feixe de sentido “acontecimento”, na desconstrução da experiência enquanto conceito científico incorporado nas várias concepções de educação ao longo da história.

Para tanto, desconstruir o modelo de experiência constante nos documentos curriculares para a formação docente é cadenciá-lo através do entendimento que Derrida convoca sobre a *pharmakeia* (Santiago, 2020, p. 83). Segundo essa perspectiva, a reflexão sobre as palavras se constitui como movimento de suplementaridade do sentido de experiência, e não como complemento das lacunas constantes nos polos da fixação de sentido dos binômios: prática/resultados, evidência/sucesso, referência/prática, partida/chegada.

Outrossim, minha abordagem procura não apagar esses binarismos, mas convocá-los para a reflexão de seu *milieu* (Santiago, 2020, p. 79), como também do que Bhabha chama de *in between* (2013), tangenciando a problematização da fixidez binária e reconhecendo a impossibilidade de conter os vazamentos nesses fechamentos, de onde outros significantes emergem, produzindo significações outras.

Não obstante, trago para essa conversa Rosa (1994) que, em seu romance “Grande Sertão Veredas”, nos traz a marca da experiência como travessia, que, por vezes, denota de forma maniqueísta a vida cotidiana como saída/chegada; e, atualizando-se para o caso dos cotidianos escolares, como planejamento/resultado. Contudo, com uma crítica furtiva, quase obtusa, mas muito importante, apresenta o esquecimento, desleixo ou falta de atenção ao que é primordial, que se encontra entre esses polos, evidenciando a caminhada, o processo que é a própria travessia.

Nosso poeta, assim como Derrida de acordo com Santiago (2020), sabe que esse *milieu* está solapado pelas demandas, pela correria da resolução dos problemas, pela fixidez dos sentidos. Contudo, esse desvão produz, ele mesmo, os escapamentos para que a outridade aconteça. Os atravessamentos de Guimarães Rosa traduzem a experiência de forma equipotente à noção derridiana da experiência-travessia, como aquela trama embativa constitutiva da tarefa arvorada, é caminhada agonística que não se faz a partir de escolhas, de “isto ou aquilo”, mas se realiza de maneira ciente da experiência como elemento *insaisissable* (Certeau, 2016; Costa, 2024), indecível (Santiago, 2020; Frangella, 2020; Silva, 2004) e impossível (Lopes; Borges, 2015) de ser projetada, padronizada e referenciada.

Trazer para essa conversa tanto Derrida (2007a, 2007b) como Guimarães Rosa é o mote para pensar a desconstrução da experiência-prática como fluidez da diferença e para mobilizar atravessamentos de experiências-acontecimento, obviamente, não numa ótica de definir conceitos, mas compreendendo como esses elementos fundamentam uma tarefa docente imprevisível, mas nunca irrealizável.

A experiência na educação, operada como esse elemento experiência-acontecimento, pode abranger uma ampla gama de significados e implicações para a formação, docência e desenvolvimento profissional. Através das lentes da filosofia e da literatura, podemos entrelaçar esses saberes para enriquecer nossa compreensão dessas significações outras.

Nesse sentido, não é uma conversa que desejo realizar de forma restrita com autores do campo do currículo, do qual faço parte como pesquisadora; portanto, se faz importante solicitar outras concepções, neste caso, convoco as noções dos cotidianos escolares para iniciar essa conversa (Sepulveda; Almeida, 2016; Alves, 2002, 2008; Sgarbi, 2008). Importante ressaltar que esse movimento se dá também por conta das leituras das quais a prática da orientação pedagógica está empenhada nos grupos de estudo e reuniões pedagógicas, que trazem textos tanto da área de “Currículo” como da área de “Cotidianos Escolares”.

Experiência como prática, planejamento e previsibilidade: conversando sobre e com os cotidianos

A experiência como significante no campo da educação traz consigo rasgos de influência iluminista-cartesiana, que produz em seus discursos a métrica da identidade tanto da docência, quanto da discência. Desse modo, a educação como campo aberto à ciência, desde seu início, apresenta um cenário de busca da verdade, pois a constituição da ciência moderna fundamenta-se no empirismo como prática e na abordagem da experiência estabelecida enquanto âmbito dos ajustes operacionais para a compreensão e busca da verdade científica, produzindo modelos de professor e de aluno para que o resultado seja alcançado.

Entender o conceito de experiência dentro do paradigma iluminista-cartesiano, principalmente em relação à pesquisa científica, nos ajuda a entender a concepção de experiência que a escola elaborou ao longo de sua história:

Até o século XVII, a verdade era religiosa, as explicações eram transcendentais; com o aparecimento da física newtoniana e, principalmente, com a formulação do método cartesiano, a explicação científica foi substituindo a religiosa. A busca do método, a procura pela experiência científica, a ênfase no empírico, com grande valorização da matemática foram emergindo como

característica necessária à validação dos conhecimentos (Sepulveda; Almeida, 2016, p. 157).

Se na Idade Média a verdade era alcançada pela experiência transcendental com o sagrado; na modernidade, a razão perquirida pela empiria faz da experiência o campo de previsibilidade para a aplicação de um método, sem o qual a busca da verdade científica não pode ser alcançada. O conhecimento científico deriva inexoravelmente da experiência, da sua prática reiterada.

Nessa perspectiva, a elaboração da experiência evoca duas premissas fundamentais para compreensão de seu funcionamento adequado. Em primeiro lugar, a experiência habita o campo da produção de resultados, na busca pela verdade. Em certa medida, vista como prática que aspira a determinado resultado como melhor caminho a seguir, a experiência como ação da verdade pode ser confundida como tal, e, nesse sentido, não abrir alternativas para que haja reflexões sobre sua aplicabilidade, não possibilitando margem para outras interpretações.

Em segundo lugar, essa operacionalização da experiência não funciona fora da possibilidade de controle de todos os aspectos que a envolvem, tanto das ações a serem implementadas, quanto dos sujeitos que as colocam em prática. Um exemplo que o campo curricular conhece bem são as taxonomias de Bloom (Lopes; Macedo, 2011, p. 52), as formas de planejar que buscavam prever todos os aspectos relacionados à prática pedagógica, do objetivo específico, passando pelas estratégias, chegando à avaliação do conteúdo aplicado durante a aula.

A organização do trabalho pedagógico circula em prol das experiências adequadas para consecução dos objetivos previstos, para a eficiência do ensino. Nesse aspecto, Tyler determina a função da docência no processo educacional a partir da capacidade de “controlar o ambiente e criar situações estimulantes às quais o aluno deve reagir” (Lopes; Macedo, 2011, p. 48).

Nessa esteira, observa-se a necessidade de gerência do tipo de professor para executar tal tarefa, como também o aluno que

melhor irá trilhar esse caminho de sucesso. Desse modo, as metodologias hegemônicas de pesquisa, que tanto influenciam o contexto educacional e que se desenvolvem em relação ao paradigma cartesiano, demonstram que “o conhecimento é tanto mais científico e racional quanto [mais] forem diferenciadas as identidades dos sujeitos e objetos” (Ferraço *apud* Sepulveda; Almeida, 2016, p. 156).

Não obstante, reconheço que o paradigma moderno iluminista-cartesiano configura-se por meio de dois vieses que são apropriados pelas análises nas pesquisas no campo da educação, mesmo com suas ideologias opostas, a saber: o positivismo e o marxismo. Um ponto comum que nos carece aqui desconstruir é a consolidação da ciência enquanto verdade absoluta, como algo para ser desvelado como panaceia a todos os percalços encontrados nas escolas.

Como instituições sociais que elaboram essas posições científicas, as escolas e as instituições de ensino superior possuem acervo pragmático no qual as futuras práticas podem se fundamentar para desenvolver alternativas com vistas a melhores resultados:

Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados (Brasil, 2018, p. 18).

A noção de que práticas podem ser incorporadas ou reproduzidas em diferentes contextos, desconsiderando seus atores sociais, num entendimento de iterabilidade como mera superposição de tarefas, sem que haja possibilidade de tradução

dessas atividades pelos seus agentes, denota o caráter utilitarista e padronizador da experiência, afastando a diferença e o acontecimento do processo educacional.

Ademais, mais do que manter uma posição considerada adequada durante uma experiência pedagógica, objetiva-se, sob essa perspectiva, manter uma ação, perpetuada na lógica de que uma prática, ao funcionar em determinado local, terá o mesmo sucesso em outros contextos, no intuito de “aprimorar a compreensão dos professores sobre estratégias pedagógicas consideradas eficazes com base em pesquisas científicas” (Moriconi, 2017, p. 15; Fcc/ Todos pela educação, 2017, p. 15)², defendendo que essas estratégias construam a concepção de experiência como a justaposição técnica da prática docente, que seria a **sobreposi-ção** do trabalho docente, ações dispostas de forma a serem executadas por professores e professoras com base em evidências científicas, em detrimento da concepção curricularista da docência.

Desse modo, entendo que tanto os discursos liberais, que se apoiam no positivismo, quanto os discursos progressistas, que se apoiam em Marx, mobilizam a ideia de que a experiência está a serviço do projeto apriorístico da educação. Mesmo que seus fundamentos sejam diferenciados, um pela ideia de mercado como o regulador mais capaz de todo processo produtivo em todos os segmentos da sociedade, e o outro marcado pela relação dos sujeitos com o mundo de que fazem parte em busca da emancipação, ambos vislumbram suas verdades.

Nos últimos anos, a educação tem vivenciado a implementação da BNCC e das outras políticas curriculares vinculadas à base, incluindo, em suas pautas e discussões, principalmente nos documentos relacionados à formação de professores, a fundamentação em evidências científicas (Brasil, 2018, 2020a, 2020b, 2020c; Moriconi, 2017; Fcc/ Todos pela educação, 2017).

² O conteúdo deste relatório foi encontrado nessas duas versões.

Um exemplo que nos interessa é a Conabe (2019) - Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências - organizado pela Sealf (Secretaria de Alfabetização), no âmbito da qual, a partir de discussões com especialistas de diversas áreas do mundo todo, foi produzida uma carta de apoio-consenso à Política Nacional de Alfabetização, delineado logo no início do documento pela seguinte enunciação: “Consenso de apoio à política nacional de alfabetização (PNA)”. Os indícios do que a política curricular vigente compreende como experiência podem ser observados no trecho a seguir:

O Painel de Especialistas da Conabe, juntamente com especialistas nacionais e estrangeiros, professores, gestores educacionais e pesquisadores, analisou, ao longo desses quatro dias de trabalho intenso, evidências científicas e **experiências** exitosas em alfabetização, literacia e numeracia.

A Política Nacional de Alfabetização, publicada por meio do decreto presidencial n. 9.765, de 11 abril de 2019, é um marco normativo histórico ao integrar evidências científicas como orientadoras de políticas, programas e ações do governo federal (Brasil, 2020a, p. 27, grifo nosso).

Ao relacionar evidências científicas e experiências exitosas em um consenso, e, ainda, ao classificá-las como orientadoras dos programas educacionais do governo federal, é indicada uma reforma na política da formação docente que está atrelada ao contexto identitário da docência baseada em evidências, articulando a experiência como prática a ser aplicada, decidida antes da própria experiência, a experiência-antes, sempre exitosa, eximindo o professor e a professora da sua tarefa curricularista, subalternizando-os como meros executores da tarefa que lhes pertence (Frangella, 2016, p. 124).

É justamente essa experiência-antes, a experiência como prática, que está elencada no modelo atual de formação de professores, na política pública que projetou a BNC-FC, objeto da minha pesquisa de doutorado em andamento. Suspeito que a mobilização desses conceitos nessas normativas, que advêm da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discorrem sob a ótica da verdade científica, segundo a qual as premissas de resultado e controle fundamentam o discurso do direito à educação de qualidade, com o pretexto da universalidade do ensino para todos.

A experiência-acontecimento no cotidiano: elaborações sobre um cotidiano-curriculista

A mobilização da concepção de experiência encontra campo fértil nos estudos cotidianos que se debruçam sobre a formação docente. Dessa forma, destaco os atravessamentos que esses estudos têm em minhas pesquisas de modo a fazerem estrada para a concepção com a qual atualmente opero.

Reconheço que o meu trabalho como orientadora pedagógica conduziu muitas vezes essas vertentes teóricas dos estudos cotidianos para elaboração da visão sobre a experiência com a qual eu advogava no início desta investigação. Nesse sentido, ao trazer essas concepções, procuro compreender a importância da experiência como prática para além da atividade de reprodução ou aplicação de conteúdos, principalmente em relação às perspectivas de formação docente com as quais operei durante o trabalho de orientação pedagógica, também inscritas como concepção teórica no início da pesquisa do doutorado.

Alves (2019) inspirou o trabalho com as narrativas de experiências das professorandas nas atividades de estágio supervisionado, conduziu as problematizações iniciais a respeito da produção do currículo vivo, num primeiro momento na formação inicial (curso normal) e, a posteriori, na formação continuada, de modo que a primeira versão da intenção desta pesquisa era influenciada por essas leituras.

A partir dessa compreensão e da contextualização de onde falo, indico que a abordagem realizada neste trabalho envolve o

deslocamento da relação entre a experiência e a produção do conhecimento científico a partir da fixação da origem, da presença (Derrida, 1973, p. 285), pretendendo operar esse elemento através de sua desconstrução como significante no campo da educação e do currículo, de modo que esse movimento não se constitui de forma apartada do que vivencio enquanto profissional.

Consequentemente, é interessante para esta pesquisa a problematização da relação entre experiência e ciência, incorporando em seus construtos teóricos dois movimentos importantes para esse processo: o primeiro, o movimento de ruptura epistemológica; e o segundo, a concepção de uma outra perspectiva de compreensão do conjunto de construtos teóricos herdados da ciência moderna.

Não obstante, o primeiro movimento é o que Boaventura de Souza Santos (1993, 1994, 2004) vai chamar de *sensocomunicação da ciência*, segundo o qual defende a necessidade de entrelaçamento entre ciência e senso-comum, em processos de diálogo entre a acontecência e a ciência:

ideia segundo a qual o conhecimento científico pós-moderno só alcança seu objetivo na medida em que se converte em senso comum, o autor chama de sensocomunicação da ciência. Santos (1993 e 1997) defende que, apesar de a ciência sensocomunizar-se, não pode desprezar o conhecimento que produz tecnologia, mas esse conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, ou seja, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em astúcia de vida (Sepulveda; Almeida, 2016, p. 161).

Esse movimento caracteriza-se pelo encontro agonístico da ciência com o senso comum, que entendo como o que Sgarbi (2008, p. 58) aponta enquanto “acontecências que emergem no processo”, que não podem ser hierarquizadas através de confrontos sobre o que é mais relevante, constituindo-se, contudo, como produções do próprio conhecimento. Outrossim, na mesma medida que não são dicotômicos, senso-

comum e ciência interrelacionam-se produzindo saberes a partir de seus matizes e perspectivas diferentes, por isso são agônicos, pois se estabelecem no debate-embate que deve ser peculiar ao processo.

O segundo movimento, por sua vez, é um complexo de movimentos que ampliam a forma de olhar a pesquisa e a produção do conhecimento, com o qual nos brinda a autora Nilda Alves (2008), trazendo cinco aspectos importantes para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos:

1. Movimento do mergulho na realidade cotidiana, no campo de pesquisa, no qual é importante o estranhamento da realidade em relação à visão cartesiana da ciência (Sepulveda; Almeida; p. 164, 2016), partindo da compreensão que a ciência tradicional não dá conta do que se busca problematizar no campo da educação;
2. Movimento de virar de ponta a cabeça, que significa:
- 3.

compreender que o conjunto de teorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido (Alves, 2002, p.15).

4. Movimento de beber em todas as fontes:
- 5.

Para ampliar os movimentos necessários, creio que o terceiro deles, incorporando a noção de complexidade [...], vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo (Alves, 2002, p. 15).

6. Movimento de narrar a vida e literaturizar a ciência, segundo o qual a autora assume que “para comunicar

novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados, é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas” (Alves, 2002, p. 15), o que para nós se manifesta na necessidade de partir das palavras e significantes da estrutura que nos é conhecida, da estrutura tradicional para produzir a literatura dessa outra forma de olhar a pesquisa e o campo de trabalho;

7. Movimento de reconhecimento da importância dos sujeitos que habitam e praticam os cotidianos escolares (Sepulveda; Almeida; 2016, p. 165).

Tanto Boaventura (2004, 1997, 1993), como Alves (2019, 2008, 2002), colaboram com a reencenação da experiência em tessituras outras, mobilizando eixos de análise que espargem a partir da importância tanto do que foi considerado ciência pela modernidade, como da constituição da relevância do senso-comum, perpassando pelo tomo sujeito como constituinte primordial daqueles. Neste sentido, não existe pesquisa científica e produção de conhecimentos sem os sujeitos que os instigam.

Experiência-acontecimento: diferença em fluxo na formação continuada e atributos de uma acontecência docente

Digamos que a tradução é a experiência; o que se traduz ou se experimenta, também: a experiência é tradução (Derrida, 2006, p. 69).

Ao problematizar e descrever os sentidos sobre a noção de experiência que se hermetizam na BNC-FC, optamos pela aproximação do pensamento Derridiano (2007a, 2007b, 2012, 2015) sobre a experiência, que exprime a radicalidade desta noção, sob rasura, em sua obra, rompendo com a estética do resultado que o campo da educação tanto tem priorizado. Tal movimento epistemológico nos convoca à mobilização dos sentidos de experiência no pensamento da diferença, que se permeia por rastros (Haddock-Lobo, 2013, p. 264).

Derrida, ao descrever a experiência a partir do pensamento rousseauiano, aciona sua junção à noção de presença como origem, como presença pura (Derrida, 1973, p. 303). Desse modo, a experiência é o movimento de agência a partir de um ente fixo, predeterminado e não negociável. A partir dessa leitura, tendo em vista a influência de Rousseau no campo educacional, pressupomos que há uma presença específica que permeia toda a produção pedagógica no entendimento da experiência que tem privilegiado determinada cultura.

Nessa perspectiva, a hegemonia eurocêntrica disseminada pelo mundo com o processo de colonização marca as relações e os discursos produzidos. De fato, a presença como origem da cultura do homem branco ocidental tem enviesado e influenciado a educação e o currículo. Num primeiro momento, fruto de um embate travado através da luta corpo a corpo e mesmo territorial, atualmente, ainda que agônico, o domínio acontece de maneira simbólica, por meio do enfrentamento discursivo, produzindo lugares discursivos e disciplinares (Bhabha, 2013, p. 89).

A concepção que tem dominado a geração dos currículos de um modo geral é a produção de resultados para o mundo do trabalho, para o modo de produção capitalista, delineando a escola como instituição formadora para uma vida em sociedade, programada para o sistema de consumo ocidental, formando o cidadão crítico e reflexivo na medida das necessidades do mundo do trabalho e desse consumo. Para tanto, é a experiência da presença que serve à proposta.

No entanto, Derrida compõe uma outra perspectiva de experiência que se constitui como rastros no caminho/travessia, que delineio como experiência-acontecimento, não como processo para uma chegada, mas como possibilidades de trabalhar as ausências e presenças que constituem o pensamento normativo, propondo uma outra lógica a partir do pensamento da diferença, segundo o qual as nossas jornadas não se estruturam a partir de ausências/presenças absolutas, mas nos rastros como movimento imanente dos percursos na vida. Neste sentido, para Haddock-Lobo:

Ao apresentar o pensamento do rastro para além da ideia de presença, e também para além de seu mero negativo, a ideia de nada ou de ausência absoluta, Derrida acaba por chegar a um ponto em que se torna imprescindível a problematização explícita do conceito de presença – e minha hipótese aqui é a de que esta problematização, talvez a problematização da problematização como colocação mesma do problema, é central não apenas nestas páginas de gramatologia, mas uma chance para se pensar o movimento mesmo do que se costumou chamar de desconstrução ou pensamento da desconstrução – o gesto derridiano (Haddock-Lobo, 2013, p. 264)

Num primeiro momento, há que se reconhecer que problematizar um sentido pensado num contexto que privilegia a abordagem metafísica, o positivismo, traz um constrangimento à mobilização de outros sentidos a partir de abordagens radicais, como o pensamento da diferença. A noção de experiência tem sua elaboração e operacionalização conceitual inicial intrínseca ao pensamento moderno e positivista, trata-se do controle das experiências, da repetição reiterada, de forma a produzir robusto cabedal de resultados, que possam ser aplicados nos diferentes contextos.

O desejo de complexificar os sentidos de qualquer “conceito”, numa perspectiva pós-estruturalista e pós-fundacional, deverá compreender as limitações de tal tarefa, na medida mesma em que sua concepção estará marcada pela sua trajetória contextual, e que também essa complexificação não pretende ser reducionista, ao encaixotar este signo para outra abordagem, numa simples reconfiguração de referências.

Perceber esse movimento de problematização como mobilização impossível é tencionar palavras, significantes para um

repertório filosófico da diferença, para conceber a rebeldia filosófica de uma abordagem que pondera a partir da outridade não referenciada. Elaborar-se o entendimento da enunciação da diferença (Bhabha, 2013, p. 71) como movimento de fluxo do outro, de estancamento da autoridade da presença e da origem.

Nesse sentido, penso que as palavras ainda não existem para percorrer um percurso de compreensão de qualquer quase-conceito, na abordagem pós-estruturalista e no pensamento da diferença, de forma confortável, pois navegamos por palavras e signos que encaixotam, definem e limitam, que são conceitos advindos da teoria positivista, por exemplo.

Por isso, Derrida (1973, p.74) indica o mal-estar do uso de vários conceitos da metafísica, afirma utilizá-los sob rasura e, portanto, como ainda não nos são possíveis neologismos adequados para açambarcar todas as nuances de um pensamento da diferença que nos habilite a sermos justos com compreensão de um pensamento da experiência pós-estrutural, pós-fundacional, ensinaremos a empreitada nada fácil, constatando que “quanto ao conceito de experiência, ele é aqui bastante embaraçoso. Como todas as noções de que aqui nos servimos, ele pertence à história da metafísica e nós só podemos utilizá-lo sob rasura” (Derrida, 1973, p. 74).

Outrossim, cabe refletir nessa impossibilidade como uma marca aporética da experiência, por isso que não há outra forma de abordagem mais orgânica à diferença do que sua mobilização “sob rasura”, desconstruindo a noção de prática a ser aplicada, como delineia um dos documentos que conduziram boa parte do contexto de influência (Mainardes, 2006, p. 51) da BNC-FC, a possibilidade de produção de experiências determinadas como eficazes aprioristicamente (Moriconi, 2017, p. 17). Desse modo, esta pesquisa opera não com a noção de experimento-prática, mas de experiência sob rasura:

Antes de prosseguir, gostaria de sublinhar este “sob rasura” de que fala Derrida – não apenas por achar que esta escrita sob rasura

já é ela própria uma experiência da aporia, pois este rasurar nada representa senão a própria rasura ou não presença plena da coisa, a impossibilidade de acesso total ou absoluto a ela, e que este acesso só se dá de modo barrado, mas também para antecipar que esta figura da rasura será posteriormente – sobretudo em Éperons, seu ensaio sobre Nietzsche – representada sob a forma das aspas, que aqui se deixa antever (Haddock-Lobo, 2013, p. 265)

Em contrapartida, a plenitude do resultado ansiada pelo campo da educação, pelo contexto normativo, não é signatária da constituição aporética da experiência-acontecimento. A relação conceitual com uma possível experiência da diferença não é confortável para a normatividade. Contudo o cotidiano escolar é território desse acontecimento, da experiência como fluxo da diferença, a mobilização da diferença na/para experiência da ordem do incontroleável, do indecidível (Frangella, 2020, p.17).

Mesmo que a educação projete um modelo de cidadão a ser formado e por mais que as relações que acontecem em sala de aula possam ser previstas, o que se dará em relação à experiência é da ordem do imprevisível e seguirá mais aos rastros que são pungentes nessas relações. Haddock-lobo convoca Derrida na epígrafe: “A coisa mesma sempre escapa” (2013, p. 260), o que considero um atributo de análise do pensamento da diferença: não ocorre controle intrínseco, exterior ou à priori ao que se propõe compor como experiência.

Ao compreender o significante *experiência* expresso nos documentos normativos, outro ponto importante a ser considerado é o caráter constitutivo da tomada de decisão numa outra concepção de experiência. Entendemos que a BNC-FC opera com a noção de experiência como práticas exitosas enunciadas com base em evidências científicas (Moriconi, 2017, p. 11) em que a tarefa docente já vem decidida, o caminho da decisão já vem traçado, estabilizando o sentido de docência como

aplicadora do currículo, no qual a articulação dessas decisões vem expressa em referências profissionais empenhadas em consenso (Brasil, 2019b, p. 10).

As experiências de formação continuada que foram avaliadas como eficazes pela maioria dos textos revisados têm o foco no “conhecimento pedagógico do conteúdo. [...] o uso de metodologias que procuram promover a aprendizagem ativa dos professores se mostrou uma das principais características dos programas de formação continuada eficazes (Moriconi, 2017, p. 11). Estão sendo entendidas aqui como iniciativas de formação continuada eficazes quaisquer tipos de ações de formação continuada para as quais foi encontrado algum tipo de evidência de que a participação dos professores nessas experiências teria produzido resultados positivos sobre os próprios professores (Moriconi, 2017, p. 15). Os referenciais para uma profissão expressam um tipo de consenso sobre o que é valorizado e que se deseja alcançar em termos de sua atuação, servindo de orientação para os profissionais e as políticas que incidem sobre eles. Além disso, como nível de qualidade, eles podem especificar a qualidade dessa atuação, sendo usados como ferramentas para a tomada de decisões em relação aos profissionais, tais como o ingresso e o crescimento na carreira (Kleinhenz e Ingvarson, 2007) (Brasil, 2019b, p. 10).

Indo de encontro a esta posição, na busca da desconstrução desse sentido utilitarista da experiência, trago ao debate dois atributos da docência que estão desconectados na

elaboração dessas referências. E que, por estarem apartados, desqualificam a experiência da perspectiva que defendo.

Em primeiro lugar, considero a **autonomia docente**³ como amálgama de orientação para a tomada de decisão no contexto profissional, pois, é essa autonomia que respalda o trajeto pedagógico no “terreno no indecível” (Frangella, 2020, p.12). Desse modo, concordo com Lopes e Borges (2015, p. 504) na defesa da indecidibilidade radical para pensar a formação da docência. As autoras indicam a necessária radicalidade da tomada de decisão como momento político, observando a não eliminação do conflito, portanto, num consenso agônico, posição essa importante para a reflexão do atributo da autonomia docente na elaboração da experiência como fluxo da diferença e como travessia de decisões éticas, não pré-referenciadas, forjadas no terreno da indecidibilidade.

Portanto, considero esse momento político como a injunção primordial de uma experiência-acontecimento, como fluxo da diferença, que vê na constituição da responsabilidade radical da docência a sua tarefa de decidir no terreno do indecível, composta a partir da justeza em ser desafiadora e comprometida com as relações que as constituem. Muito mais do que com os resultados ou sua utilidade, advogo que essa tomada de decisão compõe a experiência enquanto *práxis* pedagógica autônoma que orbita no terreno do incontrolável, do indecível

³ Tenho utilizado provisoriamente a noção de autonomia sob rasura, procurando elaborar como quase-conceito, enquanto no processo de escrita da tese tenho pesquisado feixes de sentido na obra de Derrida, como alternativa ao uso desta noção. Pois, autonomia na visão kantiana “é o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (Kant *apud* Scherer, 2011, p. 2), concepção totalizante que não dialoga com as noções com que tenho mobilizado. Inspirada na crítica literária que Derrida (2015; 1986) realiza nas obras de Maurice Blanchot, tenho pesquisado os sentidos da palavra francesa *désœuvrement* (traduzida como “des-obra” ou como “inoperância” em algumas traduções), que é elaborado pelo autor em *Le livre à venir* (Blanchot, 1959) e *L’entretien infini* (Blanchot, 1969). Para as minhas análises, considero muito significativa essa concepção de des-obrar os conceitos científicos com quais o campo da educação tem operado.

e do impossível. Penso ser a composição dessa *práxis* o principal fomento para se refletir sobre a formação continuada de professores e professoras.

O indecível não é a oscilação entre duas decisões. Indecível é a experiência daquilo que, estranho, heterogêneo à ordem do calculável e da regra, deve – é dever que é preciso falar – entregar-se à decisão impossível não seria uma decisão levando em conta o direito e a regra (Derrida, 2007, p. 46).

Ao considerar a autonomia docente como traço indispensável para desconstruir o sentido utilitarista de experiência, trago o outro atributo imprescindível para mobilizar a experiência enquanto fluxo da diferença, como Derrida delinea a experiência do estranho, do incalculável, do indecível, que qualifico como a **autoria docente**.

Para pensar a tarefa de professores e professoras como autoral, há que se produzir uma reflexão acerca da docência roteirizada pelos referenciais profissionais da BNC-FC. Não se trata de negar simplesmente essas referências, mas de problematizá-las, desconstruindo-as num processo de mobilização como iteração singular contextual, nunca como conservação ou como repetição que considera a presença como marca inexorável, mas na iterabilidade que se constitui nos rastros autorais da produção docente.

Tanto a autonomia quanto a autoria se constituem na tarefa de professores e professoras, que se expressam nas experiências-acontecimento do currículo vivo, não se estabelecendo numa identidade fixa, padronizada e referenciada pela BNC-FC, mas como o que aqui chamo, derridianamente, de **acontecência docente**, como um devir docente, para o qual não há preparo e prescrição que seja aplicável de forma fidedigna; contudo, existe na condição de possibilidade de formação radical, de experiência como expressão da conduta ética e política da

docência, realiza-se como jogo produzindo uma cadeia de significantes a partir da diferença.

A acontecência docente constitui-se numa travessia coletiva e singular nessa experiência-acontecimento; desse modo, se conecta com o currículo de forma coletiva, porque ocorre com os nossos pares, que são muitos e diferentes, sendo as expressões da diferença que o currículo enuncia, e, também se constitui como singular, pois é única e não padronizável, existindo na medida do contexto em que esse coletivo trabalha e vive.

Essa acontecência é a travessia da vida (Rosa, 1994, p. 406), ir para frente, caminhar coletivo/singular, parar para refletir, produzir o currículo, iterar, mas sabendo que não é igual, nunca será igual, pois é próprio de quem vive esse processo. Nessa perspectiva, nenhum projeto ou referência sobrevive à experiência-acontecimento, que, como elemento da cadeia de significância da diferença operada no campo curricular, se consubstancia como imensurável e imprevisível.

A qualquer narração dessas depõe em falso, porque o extenso de todo sofrido se escapole da memória. E o senhor não esteve lá. O senhor não escutou, em cada anoitecer, a lugagem do canto da mãe-da-lua. O senhor não pode estabelecer em sua idéia a minha tristeza quinhoã. Até os pássaros, consoante os lugares, vão sendo muito diferentes. Ou são os tempos, travessia da gente? (Rosa, 1994, p. 571).

Experiência como elemento não-conceito (quase-conceito)

Obviamente, esta investigação não anseia definir, limitar ou enquadrar a experiência como um conceito. Esta não é uma tarefa da problematização, que nos parece ser o movimento incessante de significação. Prefiro sua concepção como elemento. Neste aspecto, e assim como Derrida (2007b), realizo o entendimento de presença, compreendendo que esta mobilização acerca dos sentidos de experiência na normatividade do campo

educacional, expressa na BNC-FC, resulta num esforço argumentativo inicial e precípua para a caracterização de outros sentidos a serem evidenciados e complexificados no elemento experiência, como também em outros sentidos pertinentes à tríade normativa: BNCC, BNC-Formação e BNC-FC. Convoco novamente Haddock-Lobo:

[...] e minha hipótese aqui é a de que esta problematização, talvez a problematização da problematização como colocação mesma do problema, é central não apenas nestas páginas de gramatologia, mas uma chance para se pensar o movimento mesmo do que se costumou chamar de desconstrução ou pensamento da desconstrução – o gesto derridiano (Haddock-Lobo, 2013, p. 264)

Desse modo, entendo que desconstruir o sentido de experiência a partir do pensamento da diferença produzirá a concepção da vivência da relação entre os sujeitos da tarefa educativa e os rastros produzidos nos/pelos momentos indecíveis da travessia no território curricular. Nesse sentido, retomo Lopes e Borges (2015, p. 504), que indicam como a tomada de decisão radical e o compromisso com a ação pedagógica que requer responsabilidade radical, podem auxiliar na compreensão de uma experiência-acontecimento, fluxo da diferença, promotora de uma relação que

radicaliza o momento político da tomada de decisões numa condição aporética. Um primeiro elemento a ser destacado é a não eliminação do conflito, ou o caráter constitutivo do conflito na tomada de decisão. Trazer essa condição para a formação docente parece-nos imprescindível, pois recoloca o caráter de não completude dos processos de subjetivação (Lopes; Borges, 2015, p. 504).

A desconstrução da experiência na BNC-FC em seu sentido utilitarista advoga como elemento para além da relação ausência-presença, pela superação desse binarismo proficiente, que não apaga o conflito, pelo contrário, o traz como qualificação para pavimentação dessa travessia. Dessa maneira, essa outra experiência-acontecimento, em sua constituição não-fixa e não-definitiva, necessita então, além da tomada de decisão radical e compromisso radical (Lopes; Borges; 2015), da capacidade de operar com autonomia e autoria, no caso de professores e professoras, como tradutores das regras, da normatividade, encenando o proposto e o planejado, não de forma justalinear, mas como produtores e autores precípuos do currículo.

Portanto, desejo que o estar em sala de aula seja mais que sobreviver à normatividade que a BNC-FC nos impõe, então, que seja viver essa experiência-acontecimento sem compromisso com a plenitude, mas com a aporia, com a possibilidade de não-caminho, de estar constituído de radicalidade na responsabilidade e na tomada de decisão, pois não há “experiência plena na aporia” (Derrida, 2007, 30). Ou seja, viver a acontecência da docência como noção de impossibilidade, do não-controle, do embaraço às regras. De acordo com Lopes e Borges:

Segundo Derrida (2006), ser “responsável por” não consiste na aplicação de regras ou na “reocupação” dos espaços-tempos através de uma relação econômica com a história, com a tradição, com a ciência. Ser “responsável por” é uma condição de possibilidade/ impossibilidade de nos implicar com, de sermos responsáveis por aquilo que é a radical tomada de decisão. Uma tomada de decisão sobre algo impossível de ser antecipado (Lopes; Borges, 2015, p. 504).

Não obstante, proponho o reconhecimento da formação continuada como território privilegiado em que ocorre a ação pedagógica-educativa, onde a experiência-acontecimento pode se constituir como travessia e ser constituída de radicalidade, operando uma agenda tão propositiva quanto anulável. Nessa perspectiva, é propositiva porque sendo indecível “é a experiência daquilo que, estranho, heterogêneo à ordem do calculável e da regra, deve, entretanto (...) entregar-se à decisão impossível, levando em conta o direito e a regra” (Derrida, 2007, p. 46). Assim, se é imperativo que haja a norma antes da ação, que se reconheça essa norma inteirada de sua precariedade e, consequentemente, caducidade.

É importante delinear a necessidade de uma agenda que compreenda a ambiguidade e complexidade do discurso normativo da formação continuada, que refute a tomada de decisão que se dá somente pelo cálculo (Lopes; Borges, 2015), da mesma forma, reconhecendo a opacidade desse discurso que permite perceber a palavra como influência e marca das relações, mais do que se supõe, “vendendo” a ideia do consenso, da necessidade de uniformidade e da supressão dos conflitos como a forma mais adequada de condução da vida coletiva.

Desse modo, indica-se aqui que procurar uma abordagem de análise mais justa dos textos normativos, obviamente, não buscará o estabelecimento de uma base sólida ou uma fundação para algo definitivo no campo normativo, não buscará criar uma verdade absoluta ou uma causa primeira que produzirá tal resultado. A complexidade da relação norma e contexto indica que a mesma não se constrói somente no papel, mas em sua tradução nas vivências e nas experiências.

Entretanto, compreendo que é inerente ao campo educacional o desejo de democracia e justiça, como também estar aberto à complexidade dos discursos, à multiplicidade de perspectivas e características intimamente imbricadas à autonomia e à autoria pedagógica/docente, sem definir verdades absolutas a serem descobertas ou alcançadas. Nessa perspectiva, concordo com Lopes e Borges (2015, p. 488) quando propõem “operar

numa condição que habita o discurso em sua opacidade presente-ausente, que não se arvora a fundar qualquer coisa no mundo”.

A verdade não existe, a não ser nos discursos em que se contextualiza a partir das relações de poder centrados em uma única cultura. Ela não é produto “natural” dessas relações, é produzida para favorecer o currículo eurocentrado, contudo faz parte do “jogo do mundo” (Derrida, 1973, p. 61; Cunha; Ritter, 2021, p. 4). Assim, precisa ser desconstruído e deslocado, como determinante no entendimento de suas nuances, objetivando seu escrutínio antes de estabelecer as possibilidades de jogo (Santiago, 2020, p. 74).

Considerações finais

Para esta pesquisa, a influência do trinômio senso-comum/ciência/prática docente, esta última conectada com a ação efetiva dos atores do processo curricular, atravessa a problematização do significante “experiência” para além da relação “evidências científicas e experiências exitosas” (Brasil, 2020a, p. 25), que reduz seu sentido às práticas de sucesso que entram no rol das referências profissionais (Moriconi, 2017; Fcc/Todos pela educação, 2017) passíveis de serem apenas adaptadas aos contextos, nunca traduzidas de forma autoral, ou, segundo Ball e sua teoria da atuação (Mainardes, 2022; Pavezi, 2018), reencenadas nas vivências docentes. Por este viés, elaboramos a concepção de tradução que pressupõe a autoria como mobilização da docência curricularista.

Dessa maneira, a experiência no campo da educação associa-se à composição do currículo da formação docente, em que não há possibilidade de dissociação entre formação e atuação, e sua relação entre professores/professoras com o senso-comum e com a produção de conhecimento se dá na ordem da elaboração-tradução curricular; sendo, portanto, da ordem da produção agonística entre o normativo e a experiência, cuja previsão de resultados é da ordem do impossível (Lopes; Borges, 2015).

Defendo que para compor essa problematização urge que se constitua um outro olhar quando professores e professoras

evocam o “falar do chão da escola”. Não se trata unicamente de sustentar a fala, o seu argumento, subsidiando o outro a partir de uma opinião, de modo a provar para o outro um ponto de vista. Falar a partir da vivência é produção de formação, é elaboração epistemológica na educação, é agência curricular empírica produtora de experiência, compondo a aula enquanto instância do incontrollável, a partir da lógica do acontecimento (Derrida, 2012).

A aula como espaço singular de atuação docente, na concepção desta pesquisa, é forjada a partir das escolhas contingenciais no incontrollável das relações educativas que permeiam a diversidade do ambiente escolar. Num primeiro momento, para este trabalho, os estudos cotidianos auxiliaram na elaboração da literaturalização da formação continuada, que ocorre na experiência do território escolar; contudo, a ampliação teórica em relação à filosofia da diferença possibilitou a compreensão desse singular como autoral, mesmo que referenciado, do singular não-prescrito pelo outro.

Referências:

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho — o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ALVES, N. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- ALVES, N. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas:** memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Trad.: M. Ávila; E. L. de L. Reis; G. R. Gonçalves. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BLANCHOT, M. **Le livre à venir.** Éditions Gallimard: 1959.
- BLANCHOT, M. **L'entretien infini.** Éditions Gallimard: 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 14/06/2025.

BRASIL. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências** [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC ; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF : MEC/Sealf, 2020a. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/renabe_web.pdf. Acesso em : 14/06/2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 14/2020, de 10 de julho de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 57, 26 de outubro, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14/06/2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília: 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 14/06/2025.

CERTEAU, M. de. **Histoire et psychanalyse entre science et fiction**. 3. ed. Éditions Gallimard, 2016.

CONABE. **1ª Conferência nacional de alfabetização baseada em evidências**. 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/multimedia-e->

[campanha/itemlist/category/13-conabe.](#) Acesso em: 14/06/2025.

CONSED/UNDIME/MEC. Conselho Nacional de Secretários de Educação-CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME; Ministério da Educação. Frente de Trabalho da Base Nacional Docente. **Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada.** Brasília: Consed/ Undime/MEC, 2019. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/600de603f0af4.pdf>. Acesso em: 14/06/2025.

CONSED/UNDIME/FCC/MPD. Conselho Nacional de Secretários de Educação-CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME; Fundação Carlos Chagas-FCC; Movimento Profissão Docente-MPD. **BNC-Formação continuada na prática: implementando processos formativos orientados por referenciais profissionais.** Brasília: Labirinto, 2021a. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php9w8HE3_61a5889f88c53.pdf. Acesso em: 14/06/2025.

CONSED/UNDIME/FCC/MPD. Conselho Nacional de Secretários de Educação-CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME; Fundação Carlos Chagas-FCC; Movimento Profissão Docente-MPD. **BNC-Formação continuada na prática: implementando processos formativos orientados por referenciais profissionais. Anexo Proposta de matriz de desenvolvimento profissional docente.** Brasília: Labirinto, 2021b. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php9yGR_61a588b68669b.pdf. Acesso em: 14/06/2025.

COSTA, W. R. Processos narrativos como atravessamentos no Currículo Mínimo do Curso Normal do Rio de Janeiro. **Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe.** Ano: 18 N° 35 (julio-diciembre), 2024. Disponível em: <https://revistas.uniguajira.edu.co/rev/index.php/entre/article/view/e11442997>. Acesso em: 14/06/2025.

CUNHA, É. V. R. da; RITTER, C. S. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v46i0.23890>. Acesso em: 14/06/2025.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. M. Schnaiderman; R. J. Ribeiro. São Paulo, SP: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

DERRIDA, J. **Parages**. Paris: Éditions Galilée, 1986.

DERRIDA, J. **O cartão-postal**: de Sócrates a Freud. Trad.: S. Perelson; A. V. Lessa. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2007a.

DERRIDA, J. **Força de lei**: o fundamento místico da autoridade. Trad. L. Perrone-Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007b.

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Trad. J. Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DERRIDA, J. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. Trad.: P. Eyben. **Revista Cerrados**, [S. l.], v. 21, n. 33, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26148>. Acesso em: 14/06/2025.

DERRIDA, J. **Demorar**: Maurice Blanchot. Trad.: F. Trocoli; C. Rodrigues. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2015.

FCC/TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Formação continuada baseada de professores**: contribuição da literatura baseada em evidências. Relatório de São Paulo: junho, 2017. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5b58f72177bff.pdf>. Acesso em: 14/06/2025.

FRANGELLA. R. de C. P. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i1.0005>. Acesso em: 14/06/2025.

FRANGELLA. R. de C. P. “Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as

(im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75647, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75647>. Acesso em: 14/06/2025.

HADDOCK-LOBO, R. Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida. **Educação e Filosofia**. Uberlândia. V. 27, n. 53, p. 259-274, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v27n53a2013-p259a274>. Acesso em: 14/06/2025.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143065>. Acesso em: 14/06/2025.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo - SP: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em política educacionais. In: FÁVERO, A. A.; TONIEITO, C.; CONSÁLTER, E.; CENTENARO, J. B. (Orgs.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022.

MORICONI, G. M. (coord.). **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. Relatório de São Paulo: junho, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/340>. Acesso em: 14/06/2025.

PAVEZI, M. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.009>. Acesso em: 14/06/2025.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Editora Nova Aguilar, 1994. SANTIAGO, S. (Org.). **Glossário de Derrida**. 2ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Papéis Selvagens, 2020.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1993.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1997.

SANTOS, B. de S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHERER, B. R. Considerações sobre o conceito de autonomia em Kant. **Anais do II Congresso internacional de filosofia moral e política: Ação, justificação e legitimidade**. Mesa 4. Programa de pós-graduação em filosofia. UFPel, 2011. Disponível em: <http://cifmp.ufpel.edu.br/anais/2/cdrom/ficha.htm>. Acesso: 14/06/2025.

SEPULVEDA, D.; ALMEIDA, A. de. Algumas experiências tecidas com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. **Momento**, v. 25, n. 1, p. 155-186, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/download/6117/3932/17809>. Acesso em: 14/06/2025.

SGARBI, P. Era uma vez um cotidiano que se queria epistemologia ou modernos e pós-modernos e seus conhecimentos cotidianos? In: OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, F. de F. da. A indecidibilidade enquanto desconstrução da hermenêutica: a primazia da metáfora da escritura. **Revista Urutágua**, n. 06, Maringá, abr.-jul, 2004. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/006/06ffsilva.htm>. Acesso em: 14/06/2025.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO UMA PRÁXIS DECOLONIAL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E ANTIRRACISTA NO SERVIÇO SOCIAL

Andrea Silva
Jaqueline de Melo Barros

Introdução

Nas últimas décadas, a extensão universitária tem se consolidado como um espaço privilegiado de articulação entre academia e sociedade, configurando-se como via estratégica para a democratização do conhecimento e para a promoção de transformações sociais significativas. No Brasil, esse processo foi fortalecido por políticas públicas que culminaram na Resolução CNE/MEC nº 7/2018¹, a qual instituiu a curricularização da extensão como dimensão obrigatória da formação acadêmica. Nesse contexto, a extensão não apenas integra teoria e prática, mas também reafirma o compromisso da universidade com a justiça social, o diálogo com saberes populares e a valorização de experiências historicamente marginalizadas.

Nesse sentido, propomos que a extensão universitária se articule ao pensamento decolonial, assumindo a centralidade na luta contra a colonialidade do saber² e na construção de práticas

¹ A Resolução estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta a Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A normativa regulamenta a integração das atividades acadêmicas de extensão à matriz curricular dos cursos de graduação e à organização da pesquisa. Essas atividades devem conter, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos, sendo planejadas de forma a contribuir diretamente para a formação dos estudantes.

² A colonialidade do saber dificulta uma virada epistemológica na produção de conhecimentos. Ela “é fundamental para justificar a superioridade dos colonizadores e inibir/impedir a crítica da condição de superioridade e dos

educativas inclusivas e críticas. Ao questionar as hierarquias epistêmicas impostas pelo eurocentrismo, contribui para desvelar as desigualdades estruturais e para afirmar a interculturalidade³ como eixo fundamental da formação profissional.

Essa articulação assume especial relevância na formação em Serviço Social, área historicamente comprometida com os direitos humanos, a justiça social e o enfrentamento da questão social em suas múltiplas expressões. O combate ao racismo estrutural, presente nas instituições e relações sociais brasileiras, exige a formação de profissionais antirracistas, capazes de romper com epistemologias dominantes e de valorizar saberes ancestrais e subalternizados.

Assim, a extensão universitária uma vez fundamentada em princípios decoloniais não se limita a um mecanismo pedagógico, mas se configura como estratégia política e ética na consolidação do Projeto Ético-Político do Serviço Social. Ao articular ensino, pesquisa e extensão, abrem-se caminhos para práticas emancipatórias que reconhecem os sujeitos historicamente marginalizados como protagonistas na construção de novos saberes e de uma sociedade democrática, justa e plural. Nesse sentido, este estudo propõe-se a analisar criticamente as potencialidades e os desafios da extensão universitária orientada pelo pensamento decolonial na formação antirracista em Serviço

mecanismos de controle social, epistêmico e civilizatório. Esse eixo da colonialidade faz com que o subalternizado além de não ser considerado sujeito de direito também não possa assumir a condição de sujeito epistêmico, enquanto aquele que tem a prerrogativa de produzir conhecimento válido” (Silva, 2013, p. 6).

³ A perspectiva intercultural busca “promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. Essa perspectiva está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008. p. 52).

Social, buscando compreender em que medida ela pode contribuir para o fortalecimento da universidade e para processos de transformação social.

Nessa perspectiva, este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter crítico-analítico, fundamentada em referenciais teóricos do pensamento decolonial e na produção acadêmica recente sobre extensão universitária e Serviço Social. O percurso metodológico consistiu na análise bibliográfica e documental de obras de autores como Quijano, Freire, Ballestrin, Barbosa e Oliveira, bem como de normativas nacionais, a exemplo da Resolução CNE/CES nº 7/2018 e dos documentos orientadores da ABEPSS. Tal estratégia permitiu identificar as potencialidades e os desafios da curricularização da extensão e de sua articulação com a formação antirracista no Serviço Social, possibilitando a reflexão crítica sobre a relevância da extensão como práxis transformadora.

Extensão Universitária decolonial: fundamentos e potencialidades

A matriz da colonialidade e o processo de colonização, consolidados com a conquista das Américas, tiveram origem na ascensão da Europa como centro geopolítico do sistema-mundo. Como destaca Oliveira (2022, p. 22, apud Quijano, 2005), essa estrutura de dominação e exploração permanece ativa, mesmo após os processos de independência e a formação dos Estados Nacionais.

A influência eurocêntrica marcou profundamente a origem da universidade brasileira, historicamente associada às elites e comprometida com valores ocidentais conservadores que reforçam a hegemonia cultural colonizadora. Essa realidade continua a ser um entrave à descolonização da educação superior no país.

Um dos pilares do pensamento decolonial é a descolonização do saber, que desafia a centralidade do conhecimento ocidental em detrimento de saberes marginalizados, como os saberes indígenas e afrodescendentes.

Essa abordagem revisita o padrão de poder e as relações entre modernidade e colonialidade, visando desconstruir conceitos e perspectivas historicamente impostos aos povos subalternizados.

Reconhecer e valorizar os saberes tradicionais das comunidades é urgente. Em vista disso, ao legitimar esses conhecimentos e aprender com suas experiências, a extensão universitária desponta como um espaço privilegiado para fomentar reflexão crítica, transformação social e formação profissional comprometida com a justiça social e a equidade.

Essa crítica às estruturas da modernidade e do capitalismo fortalece o Serviço Social, ressignificando sua trajetória e metodologias. A curricularização da extensão, prevista pela Resolução CNE/MEC nº 7/2018, é uma oportunidade para integrar teoria e prática, promovendo uma abordagem antirracista na formação acadêmica do assistente social.

Sob essa ótica, adotar uma perspectiva decolonial na extensão universitária significa questionar estruturas de poder, sistemas hegemônicos de conhecimento e práticas acadêmicas que perpetuam relações coloniais. Estratégias formativas baseadas nessa abordagem devem buscar a descolonização do saber e a transformação de estruturas educacionais e sociais que sustentam desigualdades.

Nogueira (2013, p. 7) enfatiza que a extensão universitária é “instrumento de desenvolvimento econômico-político-social-cultural”, mobilizando políticas públicas e programas específicos com base nas competências instaladas na universidade. Ballestrin (2013) complementa, apontando que o conceito de colonialidade expande intervenções, incorporando desigualdades raciais, sociais e de gênero enraizadas em contextos coloniais. Nesse cenário, a extensão universitária pode promover um diálogo intercultural que valorize saberes ancestrais, frequentemente marginalizados (Barbosa, 2023).

A perspectiva decolonial destaca a opressão e a racialização vivenciadas por povos originários e afrodescendentes, evidenciando os impactos contínuos da colonização. Segundo Quijano (2005), ela busca reconstruir histórias silenciadas,

subjetividades reprimidas e conhecimentos subalternizados, enfrentando a racionalidade eurocêntrica.

Nesse sentido, a extensão universitária, ao criar espaços de interação entre epistemologias diversas, desafia a hegemonia do conhecimento eurocêntrico. Para Freire (1979), esse processo forma sujeitos críticos e engajados, capazes de interpretar e transformar a realidade social, rompendo estruturas excludentes.

Sob a ótica decolonial, a extensão universitária contribui para a redefinição dos fundamentos históricos e epistemológicos do Serviço Social. Ao integrar saberes populares como ferramentas de emancipação, desconstrói a lógica colonial, promovendo interculturalidade e resgate de conhecimentos ancestrais, historicamente silenciados pelas correntes hegemônicas.

No Brasil, a lógica colonial persiste, marginalizando saberes locais em prol de uma epistemologia eurocêntrica. Em contrapartida, a perspectiva decolonial valoriza a pluralidade de culturas e promove o diálogo entre academia e comunidades. Projetos extensionistas que articulam teoria e prática capacitam estudantes a enfrentar desigualdades e atuar em contextos complexos. Ou seja, a extensão universitária surge como uma ferramenta essencial para desconstruir epistemologias dominantes, favorecendo o intercâmbio entre saberes acadêmicos e populares, que confirma e valoriza os conhecimentos locais e populares, preparando os futuros profissionais para trabalhar em territórios marcados pela diversidade e pela complexidade, promovendo a equidade racial, a justiça social e o respeito à diversidade.

A aproximação dos estudos decoloniais à formação em Serviço Social proporciona questionamentos ao conhecimento eurocêntrico reproduzido nas universidades, desvelando suas raízes coloniais e os mecanismos de dominação que sustentam desigualdades estruturais. Essa abordagem revela que o saber hegemônico, ao se autoproclamar universal, historicamente marginalizou outras formas de conhecimento, ignorando as

contribuições de povos indígenas, afrodescendentes e outros grupos sociais.

Por conseguinte, esses estudos promovem a valorização dessas epistemologias, legitimando saberes ancestrais e populares e ressaltando a riqueza da diversidade epistêmica. Além disso, ao fomentar o diálogo intercultural, eles rompem com a hierarquização dos conhecimentos, permitindo uma interação equitativa entre diferentes perspectivas e saberes. Essa prática também estimula ações comprometidas com a transformação social, fortalecendo práticas antirracistas e emancipatórias que buscam desconstruir estruturas opressoras e edificar uma sociedade alicerçada na justiça e na equidade.

O modelo liberal que influenciou o sistema educacional brasileiro frequentemente mercantiliza a educação, alinhando-a às demandas do mercado global em detrimento de uma formação humanista e emancipatória. Diante disso, a extensão universitária, constitui-se como uma tentativa de contrapor essa lógica ao possibilitar um espaço de reflexão crítica e construção conjunta, capacitando estudantes e profissionais para analisar e intervir nas questões sociais e éticas contemporâneas.

A curricularização da extensão, conforme Resolução CES/CNE/MEC nº 7/2018, fortalece a integração entre teoria e prática. A normativa do MEC, ao estruturar a concepção e a prática das diretrizes da extensão de forma a contribuir efetivamente para desconstrução da epistemologia dominante adotou conceitos basilares da abordagem decolonial, apontando que estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus

conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico. (Art. 5º, Resolução MEC/CNE/CES nº7/2018)

Sob essa perspectiva, a extensão universitária é reconhecida como parte integral do processo formativo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e reforçando o compromisso da universidade com a comunidade. Ao incorporar conceitos fundamentais da abordagem decolonial e estruturar suas diretrizes com base nessa perspectiva, a extensão contribui para a desconstrução da epistemologia dominante, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na educação brasileira (Oliveira, 2022).

Com isso, o aprofundamento dos estudos decoloniais possibilita aos estudantes do Serviço Social uma compreensão crítica das desigualdades sociais e dos legados coloniais, oferecendo ferramentas para desconstruir práticas racistas e opressoras e habilidades para atuar em contextos diversos e promover a justiça social. Assim, a extensão universitária, fundamentada nesses princípios, possibilitaria uma formação de assistentes sociais críticos e engajados, além de fortalecer seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Mais do que uma prática acadêmica, a extensão universitária é uma ferramenta de transformação social. Ao integrar diferentes saberes e experiências, promove o diálogo

intercultural e prepara os futuros assistentes sociais para compreender e atuar em contextos marcados por desigualdades estruturais. Por meio da práxis decolonial, os estudantes são capacitados a considerar e enfrentar os desafios do racismo estrutural e das opressões de classe, gênero e etnia, contribuindo para uma sociedade livre de discriminações e marcada pela justiça social.

Assim, o pensamento decolonial, ao transcender a teoria, incorpora ações práticas que ressignificam as práticas universitárias, tornando-se uma via promissória para transformar o espaço acadêmico. Nesse contexto, o compromisso com a construção de um projeto de formação profissional anticolonial e antirracista, com discussão transversal em todos os eixos de formação, exige a desconstrução de práticas coloniais e a adoção de uma perspectiva decolonial. Isso impõe às universidades o desafio de criar condições para que seus espaços fomentem práticas decoloniais nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão.

Extensão Universitária como ferramenta transformadora na formação antirracista em Serviço Social

As transformações econômicas e políticas, como a globalização, a flexibilização do trabalho, o aumento da precarização e a automação, alteraram significativamente a dinâmica das relações sociais, impactando diretamente a universidade e o mundo do trabalho. No Brasil, durante muito tempo, os currículos acadêmicos foram estruturados sob a influência da colonialidade do saber, que, conforme Quijano (2005), é descrito pela

[...] elaboração intelectual do processo de modernidade [que] produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstra o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo

concreto de produção de conhecimento se regulam como eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 9),

Nas últimas décadas, contudo, mudanças sociais e epistemológicas têm desafiado o modelo historicamente elitista e colonial da educação superior no Brasil. Esse movimento tem levado as universidades a revisar suas estruturas, valores e práticas, incorporando perspectivas que dialogam com a diversidade e promovem maior inclusão. Segundo Sousa (2020), diante das transformações nos campos da ciência, política, cultura e trabalho, a universidade, como espaço plural de construção do conhecimento, deve assumir a responsabilidade de formar profissionais críticos, comprometidos com a realidade social e capazes de promover as mudanças possíveis para alcançar a justiça social.

Nesse contexto, em detrimento de uma formação meramente profissional ou tecnológica demandada pelo mercado, que desconsidera a formação humanista, o pensamento crítico e a formação democrática dos estudantes, as universidades são conduzidas a atuar em um projeto social e epistemológico adequado à superação das mazelas e injustiças sociais oriundas da globalização neoliberal (Oliveira, 2023).

Assim, a educação emerge como uma prática transformadora, que não se limita à transmissão de saberes, mas que também empodera indivíduos a intervir em suas realidades. A extensão universitária, entendida como uma prática reflexiva e integradora de diferentes saberes, ocupa um lugar estratégico, pois está diretamente conectada à formação cidadã e profissional. Por sua natureza dialógica, ela oferece um ambiente fértil para a promoção de diálogos transformadores e para a superação de paradigmas excludentes.

Adotando metodologias como o dialogismo e a relativização de saberes consolidados, a extensão universitária contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis às questões sociais, éticas e políticas. Esses sujeitos tornam-se capazes de tomar decisões conscientes e engajadas, desempenhando um

papel central na desconstrução das epistemologias dominantes e na construção de alternativas mais inclusivas e plurais.

Nesse sentido, a extensão universitária, como espaço de diálogo e construção mútua de saberes entre a academia e a sociedade, constitui uma ferramenta fundamental para a formação antirracista em Serviço Social. Esse processo vai além da simples aplicação de teorias aprendidas em sala de aula, permitindo que os estudantes se envolvam diretamente com as realidades sociais e confrontem o racismo estrutural⁴ em suas diversas manifestações. Ao participar de projetos extensionistas, os futuros profissionais de Serviço Social têm a oportunidade de identificar e analisar as múltiplas formas como o racismo estrutural se manifesta, seja por meio de práticas discriminatórias, seja pela perpetuação das desigualdades sociais e da restrição de oportunidades para grupos historicamente marginalizados.

A relação entre a teoria e a prática na extensão universitária é fundamental para a formação de assistentes sociais críticos e comprometidos com a transformação social. Quando os conhecimentos adquiridos na academia são aplicados diretamente nas ações extensionistas, há um enriquecimento recíproco entre a

⁴ “O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem. [...] O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (p. 22) e a “discriminação racial é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (p. 23). Portanto, “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre ‘pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição’. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas” (ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. p. 33).

teoria e a prática. Por exemplo, ao participar de um projeto extensionista voltado para o combate ao racismo em uma comunidade periférica, o estudante tem a oportunidade de perceber na prática como as questões raciais estão entrelaçadas com a pobreza, a falta de acesso a direitos e a discriminação. Esse processo não só fortalece a formação acadêmica, mas também contribui para uma compreensão mais profunda do racismo estrutural e da necessidade de estratégias de intervenção para superá-lo.

A extensão universitária também favorece a desconstrução de preconceitos e a internalização de valores antirracistas. Ao interagir com a comunidade e vivenciar realidades diferentes, os estudantes têm a oportunidade de revisar suas próprias concepções preconceituosas, ampliando sua visão de mundo e tornando-se agentes de transformação social. As atividades de extensão exercem a função de promover uma mudança significativa na mentalidade dos futuros assistentes sociais.

Destarte, a extensão universitária

[...] envolve, qualquer que seja o setor em que se realiza, a necessidade que sentem aqueles que a fazem de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para à sua maneira, normalizá-la. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu campo associativo, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. (Freire, 2013, p. 20).

Além disso, a prática extensionista proporciona o desenvolvimento de habilidades essenciais para a intervenção antirracista. Ao se envolver diretamente com a implementação de políticas e programas voltados para a igualdade racial, os estudantes aprimoram competências como o planejamento, a execução e a avaliação de ações antirracistas. Dessa forma, a extensão universitária constitui um “laboratório vivo” de aprendizado mútuo, no qual conhecimentos acadêmicos e saberes

da comunidade se articulam na análise e enfrentamento de realidades concretas. Isso fortalece a capacidade de intervenção profissional, preparando os futuros assistentes sociais para atuar de maneira crítica e transformadora.

Contudo, a Normativa nº 7/2018 do MEC, ao regulamentar a curricularização da extensão, também impõe desafios. Muitos docentes e estudantes resistem a reconhecer a práxis extensionista como metodologia de ensino e aprendizagem, o que pode dificultar a implementação de ações que valorizem saberes populares e ancestrais, essenciais para enfrentar o racismo estrutural e promover o diálogo intercultural. Além disso, a gestão institucional frequentemente enfrenta dificuldades para implementar projetos de maneira contínua e estruturada.

Para mitigar as resistências institucionais e os desafios operacionais, fortalecendo a curricularização como uma ferramenta eficaz na formação de profissionais críticos e engajados com a transformação social é necessário adotar uma abordagem estratégica e integradora. Primeiramente, é fundamental investir na capacitação de professores e gestores acadêmicos, realizando oficinas e formações contínuas sobre essas práticas e sua relevância no ensino superior. Outro aspecto crucial é a criação de incentivos institucionais. É necessário que as atividades de extensão sejam formalmente reconhecidas nos planos de carreira docente, valorizando-as como critérios de progressão, bem como a disponibilização de bolsas específicas para estudantes engajados em ações extensionistas.

O apoio logístico e financeiro também se apresenta como um desafio significativo. Assim, é necessário estabelecer orçamentos específicos para projetos extensionistas e criar centros de apoio nas universidades que ofereçam consultoria administrativa e pedagógica para essas iniciativas. Por fim, a implementação de mecanismos de monitoramento e avaliação contínuos é indispensável. Dessa forma, a extensão universitária poderá cumprir plenamente seu papel como pilar estratégico na luta contra o racismo estrutural e na promoção de uma sociedade pautada pela equidade e pelo respeito à diversidade.

Nessa direção, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), em seu documento “Curricularização da Extensão e Serviço Social”, defende uma prática extensionista fundamentada na extensão popular e orientada para a emancipação humana, ou seja, a extensão em si pode:

[...] potencializar a formação de maneira a colocar o conjunto dos estudantes em relação direta com a realidade brasileira em suas diversas expressões; potencializar contornos cada vez mais imbricados e indissociáveis na relação teoria e prática, o que já se constitui como importante para todas as áreas de formação (ABEPSS, 2020, p. 27).

Segundo Oliveira (2023, p. 308), o documento da ABEPSS apresenta os “componentes para a concepção da extensão articulada com o projeto ético-político profissional, considerando uma extensão democrática, que dialogue com a comunidade e que tenha uma perspectiva de trabalhar a educação popular”.

Essa perspectiva dialoga com os princípios da decolonialidade e é essencial para formar profissionais engajados na transformação social antirracista. A colaboração com movimentos sociais é um aspecto central nesse processo. Ao interagir com movimentos como o Movimento Negro, a extensão universitária se torna uma plataforma para ouvir as demandas da população negra e, ao mesmo tempo, fortalecer a construção coletiva de ações pela igualdade racial. Esse diálogo estreito com os movimentos sociais também contribui para uma educação popular que se pauta pela horizontalidade das relações, pela valorização dos saberes comunitários e pela construção conjunta de soluções.

A formação antirracista também deve considerar outras formas de opressão, como o sexismo, a homofobia e a exclusão de classe. O Serviço Social, como profissão comprometida com a emancipação humana, deve entender o racismo como uma das

muitas intersecções que envolvem a luta por justiça social. Ao lidar com essas questões em projetos extensionistas, a formação antirracista se enriquece, tornando-se mais completa e sensível às múltiplas formas de exclusão social.

Ao discutir a influência do sistema econômico na profissão, analisando as condições de trabalho, as demandas impostas aos assistentes sociais e as contradições que enfrentam, Raquel Raichelis (2019) nos permite afirmar que a extensão universitária é uma ferramenta relevante não apenas para a atuação dos assistentes sociais, devido ao caráter interventivo que caracteriza a profissão, mas também para a formação dos estudantes de Serviço Social. Isso ocorre porque a extensão oferece a oportunidade de aplicar, na prática, os conhecimentos teóricos adquiridos, contribuindo para a formação de profissionais confiantes e comprometidos com a transformação social.

No debate sobre a aproximação do Serviço Social com a temática étnico-racial, é necessário considerar os avanços da categoria profissional na década de 1990. Esses avanços incluem a promulgação do novo Código de Ética em 1993, a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993) e o processo de aprovação das novas diretrizes curriculares em 1996, impulsionadas pela ABEPSS. Esses marcos foram fundamentais para reafirmar o compromisso com a construção de um projeto de formação profissional antirracista.

Nessa ótica, com o objetivo de fortalecer a luta antirracista e reafirmar seu compromisso com a educação, a ABEPSS criou a “Plataforma Antirracista”. Essa iniciativa reforça o comprometimento da categoria dos assistentes sociais e disponibiliza documentos, sugestões bibliográficas e uma pesquisa sobre os programas de pós-graduação, com foco na inserção da educação para as relações étnico-raciais no âmbito da pós-graduação em Serviço Social.

A extensão universitária também desempenha um papel crucial na construção de competências profissionais. Além da capacidade de planejar e executar políticas públicas inclusivas, os estudantes desenvolvem habilidades essenciais para a prática

profissional, como a empatia, a escuta ativa e a capacidade de promover diálogos críticos. Essas competências estão alinhadas com os princípios ético-políticos do Serviço Social.

Sob esse prisma,

A opção decolonial fortalece o Serviço Social quando ressignifica sua história, epistemologias, metodologias, pedagogias e aportes éticos, ao mesmo tempo que amplia o pensamento crítico ao reconhecer a diversidade como estratégia de ação emancipatória. Centra-se numa abordagem social mais complexa, que questiona posturas conservadoras de investigação e intervenção, presas a teorias sociais e métodos científicos de correntes positivistas, funcionalistas, estruturalistas, materialistas de influência cristã, liberal e marxistas que, via de regra, mantiveram distante e não reconheceram os saberes tradicionais, ancestrais nem populares, os quais foram considerados não válidos pelos cânones acadêmicos (Barbosa, 2023, p. 173-174)

Assim sendo, a interação entre a extensão universitária decolonial e a formação antirracista é essencial para a construção de uma nova ordem social. Esse processo reforça o compromisso do Serviço Social com a emancipação humana, ao mesmo tempo em que posiciona a universidade como agente de transformação social. Integrando ensino, pesquisa e extensão, a curricularização da extensão oferece um ambiente propício para a formação de profissionais sensíveis às demandas da diversidade e comprometidos com a formulação de políticas públicas que promovam a equidade racial. Dessa forma, a extensão universitária, ao incorporar práticas antirracistas de forma contínua, contribui não apenas para a formação de assistentes sociais críticos, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e livre de todas as formas de opressão.

Considerações Finais

Quando orientada por uma práxis extensionista em diálogo com o pensamento decolonial, a formação do assistente social amplia seu horizonte crítico e reforça o compromisso histórico do Serviço Social com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A extensão universitária, ao incorporar perspectivas interculturais e valorizar a diversidade, ultrapassa a função meramente acadêmica, tornando-se espaço de enfrentamento às epistemologias tradicionais e reafirmação do compromisso ético-político da profissão com a emancipação humana. Nesse sentido, a extensão assume centralidade na formação antirracista, pois possibilita práticas pedagógicas críticas, inclusivas e transformadoras, capazes de enfrentar o racismo estrutural que permeia a realidade brasileira.

Ao valorizar os saberes populares e as experiências das comunidades, a extensão universitária amplia os horizontes do conhecimento acadêmico e contribui para que a formação em Serviço Social se constitua como espaço de diálogo, construção coletiva e ação social. Esse processo, contudo, não se desenvolve sem desafios, uma vez que a curricularização da extensão ainda enfrenta resistências institucionais, dificuldades estruturais e a necessidade de inovação pedagógica. Superar tais obstáculos é condição para consolidar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo uma formação integral que articule teoria e prática.

Nesse horizonte, a extensão mediada sobre os pilares decoloniais poderá fortalecer a universidade como agente de transformação social e amplia a capacidade dos assistentes sociais de compreenderem a complexidade das desigualdades estruturais, contribuindo para a formulação de políticas públicas inclusivas e a promoção da igualdade racial. A formação profissional, portanto, não deve se restringir a aspectos técnicos, mas precisa desenvolver dimensões ético-políticas orientadas pelo projeto societário da categoria, voltado para a superação da exploração e de todas as formas de opressão. O Código de Ética de 1993 traduz essa direção, ao afirmar valores como liberdade, democracia,

equidade e justiça social, em sintonia com as perspectivas decoloniais que questionam a lógica colonial e afirmam projetos emancipatórios.

Reconhecer a centralidade da educação e da extensão significa também considerar o perfil discente da profissão, majoritariamente composto por mulheres, muitas negras e pardas, oriundas de famílias trabalhadoras e de escolas públicas. Incorporar essas vozes historicamente silenciadas é condição para transformar a subalternidade em protagonismo, como aponta a crítica decolonial à colonialidade de gênero. Essa tarefa demanda o exercício da “desobediência epistêmica”, como propõe Mignolo, e a inserção de novos referenciais nos núcleos fundamentais das Diretrizes Curriculares de 1996, de modo a articular a questão social ao enfrentamento do racismo, do sexismo e das múltiplas formas de opressão.

Todavia, esse movimento ocorre em meio a contradições impostas pelas condições materiais da universidade, marcada por cortes orçamentários, mercantilização da educação e lógica produtivista. Tais limites evidenciam a necessidade de resistência e vigilância, a fim de garantir condições para a efetividade do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Em síntese, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, orientada por princípios decoloniais e pelo Código de Ética, fortalece a formação de profissionais críticos, éticos e emancipatórios, capazes de contribuir para a construção de novas racionalidades e para a radicalização democrática. Como destaca Quijano, é preciso romper com o espelho eurocêntrico que distorce as realidades latino-americanas, tarefa que reafirma o compromisso histórico do Serviço Social com a transformação social e a luta por uma sociedade livre de opressões.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL — ABEPSS. **Curricularização da extensão e Serviço Social**. Brasília: ABEPSS, 2022. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/curricularizacao->

da-extensao-e-servico-social-v2-202301312008185662110.pdf.

Acesso em: 10 jan. 2025.

ABEPSS. **Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social**. 2018. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/subsidio_debate_estao_etnico_servico_social-201812041419427146430.pdf.

Acesso em: 210 jan. 2025.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, p. 89-117, maio - agosto de 2013.

BARBOSA, V. L. E. Decolonialidade e Serviço Social: um debate emergente. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, v. 146(1), p. 161-182, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)

[18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2025.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

NOGUEIRA, M. das D. P. (Org.). **Avaliação da extensão universitária: práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da extensão**. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013.

OLIVEIRA, A. **Extensão Universitária como Práxis Dialógica: o olhar das instituições comunitárias de educação superior brasileiras**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

OLIVEIRA, A. Extensão Universitária na Formação e Trabalho de Assistentes Sociais na Contemporaneidade. In: LOLE, A.; STAMPA, I. (Orgs). **Trabalho, capitalismo e superexploração no Brasil contemporâneo** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAICHELIS, R. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. In: RAICHELIS, R. (Org.). **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2019.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. 2 ed. Campinas, Editora Alínea, 2020.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Adriano Fagherazzi é licenciado em História pela PUCRS, mestre em Letras Clássicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pós-graduado em Tecnologias Digitais e Inovação na Educação pela Universidade Cândido Mendes. Atualmente é doutorando em Estudos Clássicos, no ramo do Mundo Antigo, pela Universidade de Coimbra. Desenvolve pesquisas em História Antiga, com ênfase nas cidades, nas dinâmicas sociais e econômicas e na alimentação na Antiguidade Latina. É bolsista de doutoramento da FCT, investigador do Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra e membro do grupo de pesquisa ATRIVM da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil. Atuou também como pesquisador no sítio arqueológico de Minturnae, em colaboração com a Direzione Regionale Musei Lazio. E-mail: adriano.fagherazzi@student.fl.uc.pt

Adriano Pereira Basilo de Oliveira é docente, gestor e pesquisador acadêmico. Desenvolveu uma trajetória universitária em temas como Estado Penal, adolescentes atribuídos de autoria de ato infracional, tecnologias educacionais, legislação para a educação superior e os marcos regulatórios da Educação a Distância (EaD) no Brasil, com análise crítica de seus impactos sociais e estruturais. Na gestão acadêmica, atua com foco no encantamento e permanência dos alunos, contribuindo diretamente para a redução da evasão. Coordenou a formação e o desenvolvimento docente, com ênfase em metodologias ativas, avaliação de aprendizagem, extensão universitária, iniciação científica e produção acadêmica. Participou da implantação de cursos na modalidade EaD, elaborando materiais didáticos e modelagens pedagógicas. Atuei na organização curricular (PPC, planos de ensino, portfólios), na gestão do portfólio de cursos e no desenvolvimento de estratégias de captação e retenção de alunos, com uso de ferramentas digitais (Instagram, Facebook, YouTube) e parcerias com escolas e setores públicos e privados.

Aida Fernández Prieto é professora titular do Departamento de História Antiga e Medieval da Universidade de Valladolid. Possui doutorado em Estudos do Mundo Antigo pela Universidade Complutense de Madrid e pela Universidade Autônoma de Madrid. Sua pesquisa concentra-se na pobreza, vulnerabilidade e formas de exclusão social na Grécia Antiga, particularmente em sua relação com a cidadania na Atenas clássica e pós-clássica. Graduada em História pela Universidade de Cantábria, concluiu seus estudos com um Mestrado Interuniversitário em História e Ciências da Antiguidade (UAM-UCM) e um Mestrado em Formação de Professores pela UNED (Universidade Nacional de Educação à Distância). Em 2020, defendeu sua tese de doutorado, realizada sob a supervisão do Dr. M. Valdés Guía e financiada por uma bolsa de pesquisa pré-doutoral, que se concentrou nas realidades e percepções da pobreza na Atenas clássica. Posteriormente, entre 2021 e 2023, foi pesquisadora de pós-doutorado Marie Skłodowska-Curie na Manchester Metropolitan University, onde desenvolveu o projeto “Pobreza, Vulnerabilidade e Família na Grécia Antiga”, focado no estudo da pobreza, vulnerabilidade e família na Grécia Antiga. Ao longo de sua carreira, participou de projetos de pesquisa nacionais e internacionais, realizou estágios de pesquisa em instituições de prestígio como a Universidade de Cambridge, na Escola Britânica de Atenas e a Universidade de Oxford, e concilia seu trabalho de pesquisa com o ensino no curso de História e no Programa de Mestrado em Formação de Professores da Universidade de Valladolid.

Alfredo Luiz Pessanha Manhães é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação (PPG-CiAC), oferecido pelo Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (NUPEM) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É mestre em Engenharia da Computação com ênfase em Geomática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pós-graduado (MBA) em Gestão Estratégica de

Tecnologia da Informação e graduado em Informática com ênfase em Análise de Sistemas pelo Centro Universitário Carioca. É analista de sistemas da Prefeitura Municipal de Macaé onde coordena o Sistema GeoMacaé, atuando há 22 anos em geotecnologia. É professor da Faculdade Pública Municipal FeMASS (Macaé-RJ) nos bacharelados em Sistemas de Informação e Engenharia de Produção. É membro do corpo editorial do Observatório Municipal de Macaé, atuando como pesquisador na produção de artigos científicos. As suas áreas de interesse são Geotecnologias, Ciência de Dados, Sistemas Complexos, Modelagem Computacional, Inteligência Artificial, Gestão Ambiental e Planejamento Urbano.

Andrea Silva é doutoranda e mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Possui especialização em Gestão de Recursos Humanos, Assistência Social e Direitos Humanos, e Direito das Famílias e das Sucessões. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/DTI-C), integra o projeto de pesquisa “Pós-Covid-19 e as Favelas Brasileiras”, vinculado à Universidade de São Paulo (USP). Integra o Núcleo de Estudos em Saúde e Gênero (NEGAS) e exerce assessoria na Coordenação Central de Inovação em Estratégia Pedagógica da Vice-Reitoria de Extensão da PUC-Rio.

Andrés Mánguez Tomás é pesquisador pré-doutoral (bolsa FPU, Ministério da Ciência, Inovação e Universidades da Espanha) em História Antiga na Universidade de Valladolid, sob a supervisão do Dr. Díaz Martínez e da Dra. Poveda Arias. É graduado em História pela Universidade de Zaragoza e mestre em Estudos Avançados e Pesquisa em História pela Universidade de Salamanca. Sua tese de doutorado concentra-se no estudo das comunidades cristãs rurais durante o período da Antiguidade Tardia (séculos IV-VII), com particular atenção ao norte da Península Ibérica. Por meio de uma análise baseada em fontes documentais e vestígios materiais, busca aprofundar-se na

dinâmica interna dessas sociedades. Seus interesses de pesquisa orientam-se para a análise do cristianismo primitivo dentro do contexto mais amplo das religiões do mundo antigo e da Antiguidade Tardia. Realizou estágios de pesquisa em Bordeaux (Université Bordeaux-Montaigne) e Paris (Sorbonne-Université). E-mail institucional: andres.manguez.tomas@uva.es

Bruno Augusto é professor, doutor em História, mestre em Educação, psicopedagogo Institucional/Clínico e licenciado em Pedagogia com habilitação nos campos da Orientação Educacional e Pedagógica. Pesquisador na intersecção entre História da Educação, História Cultural em especial nos campos de História e Música e Patrimônio. Como docente, desenvolve atividades no Instituto Federal de Educação, e na Universidade Estácio de Sá, ambas no campus de Volta Redonda, exercendo funções nos cursos de Graduação em Pedagogia, Matemática e Física. Na Pós-graduação, ministra a disciplina: Aspectos Filosóficos da Neurociência aplicada à educação. Na pesquisa e extensão integra o grupo de pesquisa e estudos em educação e cultura (GeCult – UFF), e o Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação (GHipe) da Univassouras; em curso, coordeno o projeto: Memória e carreira feminina no desenvolvimento científico do Instituto Federal do Rio de Janeiro - campus de Volta Redonda.

Carlos Eduardo da Costa Campos é Bacharel, Licenciado, Mestre e Doutor em História pela UERJ, com ênfase em História Antiga Romana, bem como Doutor em Letras Clássicas pela UFRJ. Professor Adjunto de História Antiga e Arqueologia da FACH / UFMS. Membro do PROFHIST / UEMS e PPGAS / UFMS. Membro da diretoria da Sociedade de Arqueologia Brasileira - CO (2025/2026). Efetuou Estágio de Pós-doutorado em Arqueologia pela Universidade do Minho e atua como investigador estrangeiro da Unidade da Arqueologia da referida instituição. Bolsista de Produtividade CNPQ – PQ2.

Representante Técnico do Laboratório ATRIVM / UFMS. E-mail: carlos.campos@ufms.br

César Fornis é doutor em Geografia e História pela Universidade Complutense de Madrid (1995). Desde 2016, é professor de História Antiga na Universidade de Sevilha. A sua carreira de pesquisa, que abrange três décadas e meia, tem se concentrado principalmente no estudo da Grécia Antiga e, dentro desse campo, nas diversas sociedades que vivenciaram conflitos internos (*stasis*) e externos (*polemos*), ambos geralmente interligados. Nos últimos anos, especializou-se na pólis de Esparta e em sua recepção, interpretação e instrumentalização em outros períodos da história ocidental. Essa atividade de pesquisa resultou em uma produção acadêmica que inclui nove monografias como autor, outras cinco como editor ou coeditor e mais de 150 artigos publicados em periódicos com revisão por pares e capítulos de livros. Participou de inúmeras conferências, colóquios e seminários nacionais e internacionais e realizou 18 estágios de pesquisa em instituições de prestígio (Princeton, Berkeley, Columbia, Paris, Roma, etc.). Em relação a projetos de I+D, foi Investigador Principal em quatro desses projetos e participou de outros, tanto em nível nacional quanto regional. Organizou diversos colóquios, cujos anais foram posteriormente publicados em coletâneas. Co-dirige a Coleção de Estudos Helênicos, publicada pelas Universidades de Sevilha e da Universidade Autônoma de Madrid, com sete volumes publicados em cinco anos, que foi recentemente submetida à certificação de qualidade CEA-APQ para publicações acadêmicas. É avaliador da ANECA (Agência Nacional de Avaliação e Acreditação da Qualidade) para projetos de pesquisa e estágios de pesquisa no exterior, bem como para diversas agências regionais de garantia da qualidade (diplomas, projetos, bolsas, etc.). Integra inúmeros comitês de periódicos especializados. Tem sido também bastante ativo na área de divulgação científica e transferência de conhecimento ao público. As suas publicações mais recentes são: “Esparta, ciudad de la virtud y de la guerra” (Madrid, La Esfera de los Libros, 2025) e “El Mito de Esparta. Un itinerario por la

cultura ocidental” (Madrid, Alianza, 2019, mas uma 2ª edição revisada e ampliada será lançada em junho de 2026).

Cristina de la Escosura Balbás é investigadora Ramón y Cajal na área de História Antiga no Departamento de História e Filosofia da Universidade de Alcalá (Espanha), desde 2024. Anteriormente, trabalhou como investigadora pós-doutoral na Universidade de Zaragoza (2018-2022) e na Universidade Complutense de Madrid (UCM) (2023-2024). É licenciada em Ciências Históricas pela Universidade Sapienza de Roma (2009) e licenciada em História pela Universidade Complutense de Madrid (2010). Concluiu o Mestrado Interuniversitário UAM-UCM em História e Ciências da Antiguidade em 2011 e obteve o seu doutoramento em Estudos do Mundo Antigo (UCM e UAM, 2017). A monografia resultante da sua tese de doutoramento intitula-se “A População de Cartago Nova da Conquista ao Principado”. A sua dissertação, “Epigrafia e Onomástica” (2021), foi premiada com o Prémio Geza Alföldy pela AIEGL. A sua pesquisa concentra-se nas identidades cívicas no Mediterrâneo, durante os séculos III e II a.C., a partir das perspectivas de gênero e estudos decoloniais. De la Escosura Balbás trabalha com os processos de inter-relação entre diferentes populações mediterrâneas e potências colonizadoras. Os resultados contribuem para uma nova compreensão de como Roma controlava o Mediterrâneo e como os discursos hegemônicos patriarcais e colonialistas foram gerados. A pesquisadora realizou estágios de pesquisa em Roma (2014, 2022), Milão (2015), Bordéus (2020), Universidade Estadual de Ohio (2022), Atenas (2023, 2024, 2025), Sicília (2024), Buenos Aires (2025) e Sardenha (2025). A mesma integra o conselho editorial da Hispania Epigraphica Online (HEpOl) e de diversos projetos internacionais.

Dhemy de Brito é professor na Universidade do Minho, desde 2023. Em 2025 obteve o título de doutor em Estudos da Criança, na especialidade de Infância, Cultura e Sociedade, pela mesma

universidade (investigação apoiada pela FCT). Em 2019 recebeu o título de mestre em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É licenciado em Educação Musical pela Claretiano - Rede de Educação e bacharel em Canto pela Universidade Estadual de Maringá. É membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança, CIEC e membro da Rede Internacional de Pesquisa em História da Educação, Interseccionalidade e Direitos Humanos na América Latina. Os seus principais interesses de investigação centram-se nas discussões dos Estudos Sociais e Artísticos da Infância, áreas em que tem realizado publicações, incluindo o livro "O Coro Infantil e as Crianças: por que e para quem elas cantam" (2020). Atua como investigador estrangeiro no Laboratório de Estudos Interdisciplinares da Antiguidade - ATRIVM / UFMS. Email: dbrito@ic.uminho.pt

Diego Augusto Rivas dos Santos é mestre em Serviço Social pela PUC-Rio, com especializações em Serviço Social e Oncologia (UNIABEU), Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos (Fiocruz) e Atendimento a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Doméstica (PUC-Rio). Licenciado em História e Bacharel em Serviço Social pela UNIGRANRIO. É professor e coordenador de Pós-Graduação Lato Sensu na Universidade de Vassouras – Campus Squarema, além de tutor em cursos de graduação e pós-graduação na Sociedade Unificada de Ensino Augusto Motta e na Afya/UNIGRANRIO. Assistente social com experiência nas áreas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos, atua na formação acadêmica, supervisão de estágio, gestão acadêmica e produção de materiais didáticos para a modalidade EaD. Desenvolve pesquisas nos campos das ações afirmativas no ensino superior, violência doméstica contra crianças e adolescentes, fundamentos do Serviço Social, ética profissional, estágio e formação profissional, gênero, sexualidade e direitos humanos.

Edson Silva de Lima é, atualmente, professor de Teorias e Práticas do Ensino e da Pesquisa em História da Universidade Estadual de Goiás, pós-doutor pela UERJ/FFP sob supervisão da profa. Dra. Sônia Wanderley (2023-2025). Foi professor substituto na Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT Campus Cáceres/MT (2023). Doutor em história pelo programa de pós-graduação em história - UNIRIO (2022) na linha de pesquisa Cultura, Poder e Representações e mestre pelo mesmo Programa de pós-graduação em História (2017) na linha de pesquisa Ensino, Patrimônio e Historiografia. Especialização Lato Sensu em História Pública e Ensino de História pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2025). Possui graduação em história nas habilitações Licenciatura e Bacharelado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2015). Membro do GT Filosofia das emoções - ANPOF. Pesquisador do Laboratório de Pesquisas em Teoria da História e Interdisciplinaridades - LAPETHI/UFRRJ e do Grupo de pesquisa Mito e Modernidade - MIMO/UFMG. Coordenador do Grupo de Trabalho interinstitucional História e Linguagens. Tem experiência na área de História - subárea Teoria e filosofia da História com ênfase em História intelectual e das Ideias. Atuando em temas relativos a relação história e ficção, emoções e subjetividade, ensino de história e história da educação.

Elena Duce Pastor, atualmente, é professora assistente na Universidade Autônoma de Madri (Espanha). Duce Pastor possui bacharelado em História (2011) e mestrado em Estudos Antigos (2017), ambos pela Universidade Autônoma de Madri. A sua pesquisa concentra-se, principalmente, no mundo grego antigo sob uma perspectiva de gênero. A sua tese de doutorado, defendida em 2019 na mesma universidade, explorou o casamento na Grécia Antiga. A pesquisadora realizou estágios de pós-doutorado na Fundação Hardt (2021), na Universidade Estadual de Ohio (2022), na Universidade Sapienza de Roma (2022), na Universidade de Catania (2023), na Sociedade Helênica de Pesquisa em Atenas (2023, 2024, 2025) e na Universidade de Cagliari (2025). Também ocupou cargos de pós-doutorado no

Instituto Catalão de Arqueologia Clássica e na Universidade de Zaragoza. Os seus interesses de pesquisa incluem mulheres gregas, contatos culturais na colonização arcaica e a legitimidade do casamento no mundo grego a partir da interseção do status social e econômico.

Fernanda Eugênia Puga de Magalhães é licenciada em História, variante Arqueologia, mestre e doutora em Arqueologia pela Universidade do Minho. Professora Auxiliar no Departamento de História da Universidade do Minho, na qual acumula funções de diretora da Licenciatura em Arqueologia. Integra várias redes de investigação internacionais. É investigadora integrada do centro de investigação Laboratório de Paisagens, Património e Território (Lab2PT) do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho e do laboratório associado IN2PAST. Atua como investigadora estrangeira no Laboratório de Estudos Interdisciplinares da Antiguidade - ATRIVM / UFMS. Email: fmagalhaes@uaum.uminho.pt

Francisco Cidoncha Redondo é professor do Departamento de História Antiga da Universidade de Sevilha. A sua carreira académica se desenvolveu no campo da História Antiga, com ênfase no estudo das estruturas familiares, relações afetivas e estatuto jurídico no mundo romano. Os seus estudos contribuíram para dar visibilidade às realidades marginalizadas, especialmente o papel da mulher na Antiguidade. Ele realizou estágios de pesquisa na Escuela Española de Historia y Arqueología en Roma-CSIC (2016, 2018, 2020) e na Universidade de Oxford (2017). De modo geral, a sua carreira académica e de pesquisa é caracterizada por forte produtividade académica, compromisso pedagógico com o ensino de alta qualidade, inovação metodológica e notável engajamento com a divulgação científica e a disseminação social.

Giselle Ferreira Borges é mestre e doutora em Geografia (UFRJ) e mestre em Engenharia Cartográfica (IME) com habilidade em

mapeamento ambiental, socioeconômico e de infraestrutura, englobando geoprocessamento e sensoriamento remoto. Estudos aplicados às temáticas como geomorfologia, recursos hídricos, pagamento por serviços ambientais e gestão de riscos. Além da docência em ensino Fundamental II, Técnico, Superior e Pós-graduação em Geografia Física, Geoprocessamento, Geografia, Metodologia Científica, Temáticas Ambientais, Coordenação e Organização de Projetos.

Jaqueline de Melo Barros é doutora e mestra em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com estágio de Pós-doutorado pela mesma universidade. A pesquisadora possui especialização em Gênero e Sexualidade pelo Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS-UERJ), bacharelado em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e licenciatura em Pedagogia pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB). É Professora Assistente da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Integra o Núcleo de Estudos em Saúde e Gênero - NEGAS - PUC-Rio e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Comportamento - GEPGEC - UNEAL, desenvolvendo pesquisas nas áreas de educação, diversidade sexual e de gênero, inclusão e políticas públicas. Atua também como avaliadora e parecerista em cursos de Pedagogia e Serviço Social.

Javier Jara é doutor pelo Programa de Pré-História e História Antiga (Universidade de Salamanca, 2023) e professor da Universidade Católica de Ávila (UCAV). Até o momento, a sua pesquisa tem se concentrado em temas oraculares, nos problemas sociopolíticos da Esparta clássica e no desenvolvimento da democracia argiva, no século V a.C. Atualmente, é pesquisador do projeto “Mante-AI: adivinhação e inteligência artificial. Análise das respostas dos oráculos da Grécia antiga utilizando ferramentas de Processamento de Linguagem Natural” (CIHP25S21754), financiado pela Fundação Ramón Areces, e atua como revisor externo da Revista Universitária de História Militar, desde 2021.

Jesús Fernández Muñoz é professor do Departamento de Estética e História da Filosofia da Universidade de Sevilha. É doutor em Filosofia com distinção internacional, tendo recebido o Prêmio Extraordinário de Doutorado. A sua pesquisa concentra-se em filosofia política moderna, republicanismo e filosofia comparada entre as tradições grega e oriental. Possui diversas publicações e participa de projetos de pesquisa nessas áreas.

José Gabriel Andrade é professor associado com Agregação na Universidade do Minho, onde coordena o Grupo de Comunicação e Território do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Em 2015 obteve o título de “Doutor Europeu em Ciências da Comunicação” pela Universidade Católica Portuguesa (investigação apoiada pela FCT) defendendo uma tese sobre comunicação, organização e política nas relações luso-brasileiras. Em 2009 recebeu o título de mestre em Ciências da Comunicação: Comunicação, Organização e Novas Tecnologias pela UCP com o apoio do Programa Alban da União Europeia. É licenciado em Ciências da Comunicação pela Universidade Católica de Santos, São Paulo. É membro da Rede Europeia COST e membro da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação SOPCOM – onde coordena o ‘Grupo de Trabalho de Comunicação Organizacional e Institucional’ – e das redes internacionais IAMCR, ECREA e LUSOCOM. Atua como investigador estrangeiro no Laboratório de Estudos Interdisciplinares da Antiguidade - ATRIVM / UFMS. Email: jgandrade@ics.uminho.pt

Luis Filipe Bantim de Assumpção é doutor pelo Programa de Pós-graduação em História Comparada (PPGHC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo realizado o seu estágio de Pós-doutorado em Letras Clássicas no Programa de Pós-graduação em Letras Clássicas (PPGLC), nesta mesma Universidade, e o estágio de Pós-doutorado em Ensino de

História pela Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul. Assumpção possui Licenciatura Plena em História, Licenciatura Plena em Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar. Do mesmo modo é mestre pelo Programa de Pós-graduação em História da UERJ, onde desenvolveu pesquisa sobre a *pólis* de Esparta no período Clássico, com ênfase em práticas rituais e alimentares, discurso, representações e relações de poder. Enquanto pesquisador, Assumpção coordena o Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação, na Universidade de Vassouras, além de colaborar com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Universidade de Vassouras), no Laboratório de História Antiga (LHIA-UFRJ), no Espaço Interdisciplinar de Estudos da Antiguidade (ATRIVM) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e Sócio Correspondente do Instituto Histórico e Geográfico de Vassouras. Assumpção desenvolve pesquisa em História Antiga, com ênfase à Esparta e à recepção de Esparta na Contemporaneidade; Ensino de História; História Ensina; Teoria da História; Currículo e Ensino; Educação Antirracista; Ensino com Linguagens Alternativas, com ênfase ao uso de HQs, mangás, animações e jogos de videogame. Atualmente, é Professor Adjunto II dos cursos de Pedagogia e Direito, da Universidade de Vassouras, campus Maricá; Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Economia Ecológica e Desenvolvimento, da Universidade de Vassouras, campus Maricá. E-mail: lbantim@yahoo.com.br

Marina Barroso Goulart possui bacharelado e licenciatura plena em Ciências Biológicas com ênfase em Ciências Ambientais (PUC/MG), certificada como Auditora Líder do Sistema de Gestão Ambiental (ISO 14001:2004). Especialista em Organizações e Estratégias (Área de Concentração: Sistema de Gestão do Meio Ambiente - UFF) e mestre em Sistemas de Gestão (UFF). Tem experiência em educação, programas e projetos ambientais, fiscalização sanitária e elaboração de documentação técnica. A sua iniciação científica em Entomologia

Médica ocorreu na FIOCRUZ, no Centro de Pesquisas René Rachou. Atuou como consultora de licenciamento ambiental na área de Segurança, Meio Ambiente e Saúde (SMS) no atendimento de condicionantes de processos de licenciamentos ambientais, em projetos ambientais e interagindo com municípios e órgãos ambientais nas esferas municipal, estadual e federal. No setor educacional, foi professora e coordenadora adjunta, ministrando aulas e planejando atividades curriculares. Concursada como Bióloga Sanitarista aluna de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação NUPEM/UFRJ. Atua na gestão e controle da qualidade da água, em atividades educativas, consultorias, elaboração de documentação técnica e inspeções sanitárias.

Moisés Domingos Namila da Costa é graduado em Arquitectura e Planeamento Físico pela Universidade Lúrio (UniLúrio), Moçambique. Pós-graduado em Ciências Ambientais pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Brasil. Possui experiência na área de Planejamento Urbano e Regional, concepção e gestão de projetos de Arquitetura e Urbanismo, Estudos Ambientais e Análise de Correlação Cruzada aplicado em Ciências Ambientais, com maior ênfase em Planejamento Urbano, Regional, Estudos Ambientais e Ensino. Atualmente é bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), frequentando o Doutorado em Ciências Ambientais e Conservação pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais e Conservação (PPG-CiAC), sediado no Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUPEM/UFRJ), cito em Macaé. A sua pesquisa de Doutorado tem como tema “Ilha de calor em contexto: Uma modelagem das variáveis climáticas (Precipitação, Umidade, Vento, Pressão, Radiação Solar e Temperatura do Ar) sob a perspectiva de um sistema dinâmico adaptativo, estudo de 6 municípios do Brasil (2008 2019)” e conta com a orientação do Prof. Dr. Marcos Paulo Figueiredo de Barros (UFRJ) e a

coorientação do Prof. Dr. Gilney Figueira Zebende (UEFS) e o Prof. Dr. Nathan de Oliveira Barros (UFJF).

Nataniel dos Santos Gomes possui graduação em Letras (Português / Literatura) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007), pós-doutorado em Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2019). É professor da graduação e do programa de pós-graduação (Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional em Letras) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Campo Grande, e do Programa de Pós-Graduação de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: descrição linguística, línguas indígenas brasileiras, weblinguagem e histórias em quadrinhos. É líder do Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos (NuPeQ) e do Núcleo de Línguas Indígenas de Mato Grosso do Sul (NuLIMS), vice-líder do Grupo de Semiótica, Leitura e Produção de Texto (SELEPROT-UERJ). Membro do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) e diretor da Associação de Pesquisadores em Arte Sequencial (ASPAS), membro da Academia Brasileira de Filologia (cadeira 9).

Pietra Ida Leone Sol é Licenciada em História (UFMS), Especialista em Educação Especial (Focus) e Mestranda em Antropologia Social na área de concentração de Arqueologia (PPGAS/UFMS), sob orientação do Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos. Atua com pesquisa em História Antiga, Numismática Romana e Antropologia dos Objetos. Atualmente pesquisa Representações femininas nas moedas Julio-Claudianas do Museu Histórico Nacional. Integra o Laboratório de Estudos Interdisciplinares da Antiguidade ATRIVM / UFMS. E-mail: pietra.sol@ufms.br

Raúl Sánchez Casado é pesquisador de pós-doutorado ‘Ramón y Cajal’ no Departamento de História Antiga da Universidade de Sevilha. A sua principal área de pesquisa concentra-se no estudo do culto funerário no Antigo Império do Egito, a partir de uma perspectiva eminentemente social, analisando quem eram os oficiantes desses cultos, qual era o seu status socioeconômico e quais as relações de interdependência se estabeleciam entre esses oficiantes e os patronos a quem serviam. O seu objetivo com essa perspectiva é compreender o impacto que o estabelecimento e a gestão do culto funerário tiveram sobre as pessoas que o mantinham. Ele também é o Investigador Principal do projeto “Redes Invisíveis: Patronagem no Culto Funerário do Antigo Império”, financiado pelo Ministério da Ciência, Inovação e Universidades da Espanha e pela União Europeia.

Ronaldo Luis Cardim possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade de Vassouras (2023). Especialização em Docência e Gestão de Nível Superior. Atualmente é coordenador de infraestrutura da Universidade de Vassouras.

Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos é doutoranda em Ciências Ambientais e Conservação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Ensino (UFF) e mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFF). Pós-graduada em Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional (FUNIP), Gestão Pública e de Pessoas (UCAM), Supervisão Escolar e Educação Especial (FUNIP), Gestão Pública Municipal (UFF), Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância (UFF). Graduada em Pedagogia (FAVENI), História (UNIRIO), Processos Gerenciais (UCAM) e concluinte da Graduação em Geografia (FAVENI). É professora na Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro. Tem experiência como tutora presencial e tutora à distância em cursos de graduação e pós-graduação. Atuou como Bolsista de Iniciação Científica da UNIRIO, no Centro de Memória, Pesquisa e Documentação de

Cantagalo (CMPD-CAN) no Polo CEDERJ-UAB/Cantagalo - RJ. Atualmente, desenvolve pesquisa sobre a implementação de políticas públicas em educação ambiental e o papel das escolas sustentáveis na promoção de práticas de sustentabilidade.

Savik Nogueira José é graduada pelo Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUPEM / UFRJ) em Licenciatura em Ciências Biológicas. Atualmente, é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação (PPG-CiAC). Desenvolve o projeto de Educação Ambiental crítica sobre as águas de Cachoeiros de Macaé, sob orientação do Prof. Dr. Gustavo Arantes Camargo. Este estudo busca investigar de maneira crítica as questões ambientais relacionadas às águas de Cachoeiros de Macaé, no 3 distrito da cidade de Macaé/RJ, com foco na conservação natural por parte da população local.

Sheila Fernandes é licenciada e bacharel em Geografia, especialista em ensino de Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em Geografia e doutoranda em Geografia, ambos pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO/UERJ), bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Conta com dezesseis anos de experiência em Educação Básica com atuação em escolas das redes pública e privada nas cidades do Rio de Janeiro, Duque de Caxias e Magé. Atuação em pesquisas com temáticas em Sustentabilidade, Natureza, Meio Ambiente, Unidades de Conservação da Natureza, Ensino e Políticas Públicas. Integrante do Grupo de Estudos Ambientais (GEA-UERJ).

Tais Turaça Arantes possui graduação em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2016), graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2012), graduação em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estácio de Sá (2015), graduação em Letras - Inglês

pela Universidade Estácio de Sá (2018), graduação em Filosofia - Claretiano Centro Universitário (2021), graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2021), mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2016), mestrado profissional em Filosofia pela Unirio (2025), doutorado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2022) e doutorado em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2024). Professora efetiva do Município do Rio de Janeiro e desenvolve pesquisas de caráter interdisciplinar, com ênfase no ensino de literatura, filosofia, análise do discurso, quadrinhos e linguística. Sua produção articula perspectivas das humanidades, explorando interfaces entre literatura, educação e filosofia. Além da atuação acadêmica e docente, é escritora de ficção, com obras nos gêneros terror, drama e fantasia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1419-0226>

Waleska Rodrigues Costa é mestra em Educação, Cultura e Comunicação pela UERJ/FEBF, doutoranda em Educação pela UERJ/PROPED e professora especialista da Prefeitura de Queimados e Duque de Caxias.

A presente coletânea evidencia o resultado de uma cooperação interinstitucional e internacional, celebrada pela Univassouras, a Universidad de Sevilla e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O projeto inicial se deu com o evento II Encontros Transatlânticos - Recepção, Educação e Patrimonialização, realizado de 25 a 29 de novembro de 2024, porém, em função de motivos diversos, muitos dos palestrantes não puderam participar da idéia inicial de se publicar os Anais deste congresso. De todo modo, considerando os esforços na organização do evento, era fundamental elaborarmos um projeto que sagra-se a dedicação de todos os envolvidos com a difusão do saber academico e que estavam devidamente alinhados com a publicação de seus textos. Com isso, a coletânea II Encontro Transatlântico: recepção, educação e patrimonialização, marca a cooperação institucional com um ensino acadêmico de qualidade, sempre pensando em novas maneiras de se pensar antigas temáticas de pesquisa. Os textos versam sobre teoria da história, antiguidade clássica, recepção do mundo antigo, educação ambiental, geografia, patrimônio cultural e arqueologia, demonstrando que o saber é uma mescla entre a dedicação pessoal e o envolvimento coletivo.

