

**Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 146 - 161. ISSN: 1808-8031

DOI: <http://dx.doi.org/10.18817/ot.v16i28.727>

***PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: PARA QUÊ?***

Diferentes visões da Antiguidade<sup>1</sup>

***ANCIENT HISTORY RESEARCH AND TEACHING: WHAT FOR?***

Different views on Antiquity

***INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE HISTORIA ANTIGUA: ¿PARA QUÉ?***

Diferentes visiones de la Antigüedad

ADRIENE BARON TACLA

Doutora em Arqueologia pela Universidade de Oxford

NEREIDA – PPGH – UFF

Niterói, RJ, Brasil

[adrienebt@yahoo.com.br](mailto:adrienebt@yahoo.com.br)

**Resumo:** Qual é o lugar da pesquisa e do ensino de História antiga no Brasil? Para onde estamos indo? Que perspectivas temos e que novos caminhos temos traçado? Este artigo deriva dos recentes debates sobre o ensino e a pesquisa da História Antiga no Brasil, particularmente das contendas sobre a BNCC, bem como os atuais ataques contra a Ciência e a Educação brasileiras. Aqui, pretendo discutir a lacuna que se evidencia entre a pesquisa acadêmica e tais atitudes com relação ao trabalho de antiquistas em nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Política. Ensino de História Antiga. Pesquisa Científica.

**Abstract:** Which is the place of Ancient History teaching and research in Brazil? Where is it going to? Which perspectives do we have and what new paths have we opened up? This paper derives from the recent debates on Ancient History teaching and research in Brazil, particularly the contentions about the NCCB, as well as from the current attacks towards Brazilian Science and Education. Here, I aim to discuss the gap that is evinced between the academic research and such attitudes with regard to the work of antiquists in our society.

**Keywords:** Politics. Ancient History Teaching. Scientific Research.

**Resumen:** ¿Cuál es el lugar de la investigación científica y de la enseñanza de la Historia Antigua en Brasil? ¿Para dónde estamos yendo? ¿Qué perspectivas tenemos y qué otros caminos trazamos? Este artículo deriva de los debates acerca de la enseñanza y la investigación de la Historia Antigua en Brasil, en particular de las controversias sobre la BNCC, bien como de los ataques actuales contra la ciencia y la educación brasileñas. Aquí, hablo de una brecha que se evidencia entre la práctica académica y en las actitudes con relación al trabajo de los antiquistas en nuestra sociedad.

**Palabras clave:** Política. Enseñanza de la Historia Antigua. Investigación Científica.

---

<sup>1</sup> Artigo submetido à avaliação em fevereiro de 2019 e aprovado para publicação em junho de 2019.

## Introdução

A “era do humanismo está terminando”, disse-nos Mbembe<sup>2</sup>. Ele está sendo derrubado, junto com a democracia, os direitos humanos e valores e lutas de minorias étnicas, por uma política capitalista neoliberal implementada por vários governos neoconservadores ao redor do mundo<sup>3</sup>. Mbembe propôs em seu artigo ao Mail & Guardian que 2017 não seria muito diferente de 2016. De certa maneira estava certo, mas 2019 tem se mostrado mais devastador do que as piores previsões (ou melhor dizendo, expectativas) que tínhamos. Como ele propunha, emerge uma era da animosidade, porém, aqui no Brasil, como temos visto, o inimigo para os governos Temer e

---

<sup>2</sup> MBEMBE, Achille. The age of humanism is ending. *Mail & Guardian*, 22 dez. 2016. Disponível em: <https://mg.co.za/article/2016-12-22-00-the-age-of-humanism-is-ending/>. Acesso em: 16 jan. 2017. Pode-se dizer que a crítica ao humanismo já vem desde os anos de 1960, mais precisamente desde que Foucault lançou na conclusão de “*As palavras e das coisas*” a ideia de que “E isso não constitui liberação de uma velha inquietude, passagem à consciência luminosa de uma preocupação milenar, acesso à objetividade do que, durante muito tempo, ficara preso em crenças ou em filosofias: foi o efeito de uma mudança nas disposições fundamentais do saber. O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo. Se estas disposições viessem a desaparecer tal como apareceram, se, por algum acontecimento de que podemos quando muito pressentir a possibilidade, mas de que no momento não conhecemos ainda nem a forma nem a promessa, se desvanecessem, como aconteceu, na curva do século XVIII, com o solo do pensamento clássico — então se pode apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia.” Cf. FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 536 [1. ed. 1966]. Essa reflexão lançou as bases do debate do pós-humanismo, que se desenvolveu sobretudo nos anos de 1980 e 1990, tendo autores como Hassan, Derrida, Deleuze, Lacan, Latour e, mais recentemente, Hayles, para só destacarmos uns poucos, trazendo alguns dos questionamentos centrais. Cabe, aqui, destacar que há muita confusão sobre as noções de pós-humanismo e transhumanismo, sendo este a reflexão sobre o desenvolvimento humano a partir da tecnologia, ou seja, de ultrapassar a biologia e a evolução humanas, superando a mortalidade e o envelhecimento, enquanto aquele constitui uma filosofia que questiona a definição e construção do humanismo, analisando a constituição do “humano” a partir de sua *conexão* com o mundo. Nesse sentido, é importante observar que há diferentes acepções do pós-humanismo, entretanto, todas compartilham a ruptura com a visão do humano como entidade individualizada. Para uma introdução ao debate, sugiro ver: LANDGRAF, E.; TROP, G.; WEATHERBY, L. (ed.). *Posthumanism in the Age of Humanism: Mind, Matter, and the Life Sciences after Kant*. New York: Bloomsbury Academic, 2019; FERRANDO, F. Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms: Differences and Relations. *Existenz*, v. 8, n. 2, 2013, p. 26-32; HAYLES, K. Refiguring the Posthuman. *Comparative Literature Studies*, v. 41, n. 3, 2004, p. 311- 316.

<sup>3</sup> Runciman apresenta um balanço das ameaças e da crise da democracia (como a conhecemos) no século XXI; a seu ver, não temos apenas um único caminho ou uma forma de democracia, mas novas formas de golpe de estado se delineiam e novos contornos se traçam para o futuro das democracias. Cf. RUNCIMAN, D. *How Democracy Ends*. London: Profile Books, 2018. O caso brasileiro faz parte desse panorama, e não há como negar que movimentos religiosos e um neoconservadorismo, tanto quanto o seu uso das mídias digitais, mais do que mudando o cenário, estão contribuindo, sobretudo com suas “guerras culturais” como coloca Smith, para pôr em risco a democracia brasileira. Cf. SMITH, A. E. *Mobilizing the People of God: How Religion is Changing Brazilian Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

**Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 146 - 161. ISSN: 1808-8031

Bolsonaro é a própria população brasileira, que tem visto suas demandas básicas (como educação, saúde, cidadania) sendo sistematicamente olvidadas pelo Estado. Isso fica evidente em toda a série de medidas tomadas pelos governos desde o impeachment de Dilma em 2016, mas em especial desde o início de 2019.

De particular interesse para esse número da revista *Outros Tempos*, são as medidas atinentes à Ciência e Educação e o lugar dado à História Antiga nesse cenário. Diante delas, temos não apenas uma ameaça às humanidades, mas igualmente à toda ciência. Evidência disso são a sequência de cortes das verbas destinadas à Educação e à Ciência e Tecnologia<sup>4</sup>, a Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016<sup>5</sup>, a publicação da BNCC no início de abril de 2017<sup>6</sup>, as ameaças aos cursos de Filosofia e Sociologia, assim como os ataques às universidades federais<sup>7</sup> e à Ciência e Tecnologia<sup>8</sup> pelo governo Bolsonaro.

*Mas o que tudo isso tem a ver com a pesquisa e o ensino de História Antiga?* No auge dos debates sobre a BNCC no final do governo Dilma, o lugar do ensino de História Antiga foi posto em questão. O trabalho desenvolvido no Observatório da BNCC do Departamento de História da UFF e os debates feitos nas reuniões da ANPUH, quer da regional da ANPUH do RJ em novembro de 2015 e em

---

<sup>4</sup> Desde abril foram 42% de corte da verba do MCTIC, o que agravou ainda mais a situação já insustentável da ciência brasileira, estabelecida com o corte de 30 de março de 2017 e a PEC 241/PEC 55 em 2016. A gravidade da situação da ciência brasileira tem sido denunciada na mídia internacional e em periódicos acadêmicos de grande impacto, a exemplo de sucessivas publicações na *Nature*, respectivamente: ANGELO, C. Brazil freezes science spending. *Nature*, v. 568, 11 Apr. 2019. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/d41586-019-01079-9>. Acesso em: 29 jun. 2019; ANDRADE, R.O. Brazilian scientists strive to turn politicians into allies. *Nature*, v. 569, 30 May 2019. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/d41586-019-01648-y>. Acesso em: 29 jun. 2019; BOGGIO, P. S. Science and education are essential to Brazil's well-being. *Nature Human Behaviour*, 17 June 2019. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41562-019-0646-y>. Acesso em: 29 jun. 2019.

<sup>5</sup> Essa medida alterou a LDB, implementando a reforma do Ensino Médio, que retirou a obrigatoriedade quer de ciências humanas quer de ciências da natureza em seu currículo (vide sobretudo o Art. 36).

<sup>6</sup> Essa última versão foi levada para aprovação do Conselho Nacional de Educação como se fosse continuidade dos debates iniciados no governo Dilma e não uma proposta inteiramente nova, dentro de outra política e no contexto de um golpe de estado.

<sup>7</sup> Desde a posse do novo ministro da educação, A. Weintraub, em 9 de abril de 2019, esses ataques assumiram forma mais concreta, com pronunciamentos feitos pelo próprio ministro contra as universidades federais, a exemplo dos ataques nominais à UFF, UNB e UFBA, o corte de 30% da verba discricionária da dotação orçamentária da universidades e institutos federais e do CP II. Afora isso, também se somam seus pronunciamentos que violam a liberdade de cátedra, a independência de pesquisa e a autonomia universitária.

<sup>8</sup> Esses ataques configuram-se também por políticas que ignoram o conhecimento científico, contestando-o com base em *crenças* como o terraplanismo e o criacionismo.

**Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 146 - 161. ISSN: 1808-8031

fevereiro de 2016, quer da reunião nacional do GT de História Antiga da ANPUH em novembro de 2016, levantaram um amplo e tenso debate sobre o componente História da BNCC e a inclusão ou não de História Antiga (e de História Global como um todo) no ensino básico brasileiro<sup>9</sup>. A proposta da base concebia o ensino de História do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio a partir de noções de “mundo brasileiro”, “mundo americano” e “mundo africano”. Inúmeras foram as críticas levantadas por historiadores de diversas universidades do país, das principais sociedades históricas culminando na carta da ANPUH Nacional<sup>10</sup>. Algumas das perguntas que se colocavam à época eram: Por que ter História Antiga no currículo brasileiro? Por que falar da Europa se desejava-se construir uma cidadania brasileira fora da lógica de um domínio europeu?

No entender de vários colegas que atuavam na elaboração do projeto da BNCC, a história global ainda é feita na perspectiva de um controle europeu, o que, como argumentei na época do debate na ANPUH-Rio, é em si ignorar o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas sobre História Antiga dos últimos 30 anos<sup>11</sup> e particularmente os desenvolvimentos da crítica pós-colonial<sup>12</sup>. A História Antiga,

---

<sup>9</sup> Um panorama detalhado desses debates e da atuação do Observatório da BNCC/UFF foi apresentado por SECRETO, M.V. *La Base Nacional Curricular Común (BNCC) del Brasil y la componente “historia”. El debate en Río de Janeiro de 2015-2016 y la experiencia del Observatorio de la BNCC/UFF. Clío & Asociados: la historia enseñada*, v. 29, 2019 (no prelo). Afora esses debates de área e o intenso debate sobre a BNCC na mídia, sobretudo no que se refere ao componente curricular de História, havia também uma consulta pública realizada no site do MEC. Sobre essa consulta pública, veja a análise de Fernando Cássio em <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 10 dez. 2017 e em CÁSSIO, Fernando L. *Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. Retratos da Escola*, v. 12, n. 23, p. 239-254, 2018.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Último acesso: 30 abr. 2017.

<sup>11</sup> Inúmeros são os exemplos, dentre os quais sobressaem: PURCELL, Nicholas; HORDEN, Peregrine. *The Corrupting Sea: A Study of Mediterranean History*. Oxford: Blackwell Publishers, 1999; BUSCHMANN, Rainer F. *Oceans of World History: Delineating Aquacentric Notions in the Global Past. History Compass*, v. 2, n. 1, p.1–10, 2004; HINGLEY, Richard. Eurocentrism and Theory in Roman Archaeology: A Further Contribution to the Romanization Debate. In: FUNARI, P. P. A.; GARRAFONI, R. S.; LETALIEN, B. (ed.). *New Perspectives on the Ancient World: Modern Perceptions, Ancient Representations*. Oxford: Archaeopress, 2008. p. 9-22.

<sup>12</sup> Dentre os estudos pós-coloniais para a Antiguidade destacam-se os trabalhos de: VAN DOMMELEN, P. *Colonial Constructs: Colonialism and Archaeology in the Mediterranean. World Archaeology*, v. 28, p. 305–323, 1997; MALKIN, I. *Postcolonial Concepts and Ancient Greek Colonization. Modern Language Quarterly*, v. 65, p. 341–64, 2004; HODOS, T. *Local Responses to Colonization in the Iron Age Mediterranean*. London: Routledge; 2006; HODOS, T. *Colonial Engagements in the Global*

**Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 146 - 161. ISSN: 1808-8031

como hoje é feita, insere-se nas discussões de História Global e transnacional<sup>13</sup>, em uma perspectiva global do chamado “Mundo Antigo”, onde o centro de análise não está nem no Mediterrâneo, nem em um “lugar central” do ponto de vista geográfico – aos moldes de Christaller<sup>14</sup> ou da análise de centro-periferia, como tanto foi empregado nos idos de 1970 e 1980<sup>15</sup>.

A noção de Eurocentrismo como norteadora dos estudos da antiguidade não mais se justifica, nem tampouco fundamenta as abordagens atuais, onde quer que seja, pois não se trata mais de investigar o “legado clássico para a formação do mundo ocidental”, uma sequência de “Impérios antigos” ou mesmo uma pretensa “superioridade de Grécia e Roma” ante suas regiões conquistadas. Essas eram visões típicas de uma historiografia produzida do século XVII à primeira metade do século XX, que serviu às colonizações e a “objetivos nacionalistas e imperialistas”, como enfatiza Hingley<sup>16</sup>. Suas reutilizações e apropriações, como também destaca Morley<sup>17</sup>, muito contribuíram para essas visões eurocêntricas da Antiguidade. Em outras palavras, elas são construções e posturas acerca da Antiguidade, e não a Antiguidade em si. Inúmeras pesquisas têm se dedicado a desconstruir essas representações e apropriações da Antiguidade<sup>18</sup>.

Mediterranean Iron Age. *Cambridge Archaeological Journal*, v. 19, p. 221–241, 2009; SOMMER, Michael. Heart of Darkness? Post-colonial Theory and the Transformation of the Mediterranean. *Ancient West & East*, v. 11, p. 235-45, 2012; HINGLEY, Richard; PITTS, M.; VERSLUYS, J. M. Post-colonial and Global Rome: The Genealogy of Empire. In: PITTS, M.; VERSLUYS, J. M. (ed.). *Globalisation and the Roman World: World History, Connectivity and Material Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 32-46; SCHÜREN, U.; SEGESSER, D.M.; SPÄTH, T. (ed.). *Globalized Antiquity: Uses and Perceptions of the Past in South Asia, Mesoamerica, and Europe*. Berlin: Reimer, 2015.

<sup>13</sup> Os estudos transnacionais, particularmente aqueles que atentam para as interações e complexidades regionais, contribuem de forma significativa para a compreensão dos nacionalismos e da construção da nação, como nos aponta GUYVER, Robert. Introduction. In: GUYVER, Robert (ed.). *Teaching History and the Changing Nation State: Transnational and Intranational Perspectives*. Bloomsbury Publishing, 2016. *E-book*.

<sup>14</sup> CHRISTALLER, W. *Central Places in Southern Germany*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1966.

<sup>15</sup> A exemplo de FRANKENSTEIN, S.; ROWLANDS, M. The Internal Structure and Regional Context of Early Iron Age Society in South-West Germany. *Bulletin of the Institute of Archaeology*, p. 73–112, 1978; CUNLIFFE, B. *Greeks, Romans and Barbarians*. London: Batsford, 1988.

<sup>16</sup> HINGLEY. *Eurocentrism...* op. cit., p.11.

<sup>17</sup> MORLEY, N. *Classics: Why It Matters*. Cambridge: Polity Press, 2018. *E-book*.

<sup>18</sup> Nessa perspectiva, avançam os estudos de recepção da antiguidade, que no Brasil têm crescido com trabalhos como os de: TRABULSI, J. A. D. *Le Présent dans le Passé Autour de quelques Périclès du XXe siècle et de la possibilité d'une vérité en Histoire*. Presses universitaires de Franche-Comté, Institut des Sciences et Techniques de l'Antiquité, 2011; SILVA, Glaydson José da. *História Antiga e usos do*

**Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 146 - 161. ISSN: 1808-8031

Hoje, também, desmontamos os discursos coloniais que criaram os estereótipos da chamada “barbárie”, aprofundamos o estudo das alteridades e questionamos os conceitos étnicos e sociais que construíram as tradicionais imagens da Antiguidade. Isso, contudo, demanda que primeiro definamos o que entendemos como sociedades antigas, ou seja, a qual elenco de sociedades nos referimos ao pensar o “mundo antigo”. No senso comum, e naquele que norteou as versões da BNCC (mesmo aquela debatida ainda no governo Dilma), a Antiguidade é ainda o período dos “Grandes impérios e civilizações”, que tem como seu marco temporal fundador o surgimento da escrita; e nada poderia ser mais distante do que fazemos hoje em termos de pesquisa acadêmica. No âmbito da pesquisa, quando nos referimos à Antiguidade, temos em mente uma miríade de sociedades e culturas que abrangem do Neolítico à Antiguidade Tardia nos continentes Europeu, Africano e Asiático<sup>19</sup>. Sobretudo na academia brasileira, a pesquisa e o debate se conduzem de forma comparada, interdisciplinar e conceitual, o que nos ajuda a confrontar a diversidade dos antigos. Aqui, por exemplo, não separamos os estudos de Ocidente e Oriente. Também os estudos das sociedades das Idades do Bronze e do Ferro estão cada vez mais presentes na análise das interações da chamada “Antiguidade Clássica”. Com efeito, elas têm nos permitido olhar de forma diversa para as próprias sociedades clássicas.

Nesse sentido, muito têm colaborado os estudos das colonizações e expansões antigas, que questionam, sobretudo as noções de helenização e de romanização dos antigos<sup>20</sup>. Mapeamos, assim, a diversidade dessas sociedades antigas,

---

*passado*: um estudo de apropriações da Antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944). São Paulo: Annablume: Fapesp, 2007.

<sup>19</sup> Cabe, aqui, destacar que mesmo nossas noções de “Grécia” e “Roma” mudaram. Quando falamos de gregos antigos, não nos referimos somente ao território que hoje corresponde à Grécia. Os gregos antigos habitaram da Espanha à Àsia Menor, no Mar Negro, no Norte de África (na Líbia e no Delta do Nilo), ou ainda na Ásia Central (na região da antiga Bactria). Em termos de Roma, também não nos limitamos à cidade de Roma em si ou mesmo à Península Itálica. Com a criação do império romano, Roma passa a ter amplos territórios na faixa Atlântica (Irlanda, Grã-Bretanha, Península Ibérica) e nas bacias do Mediterrâneo e do Mar Negro, abarcando territórios na Europa, África e Ásia.

<sup>20</sup> No Brasil, essa sorte de abordagem tem sido largamente disseminada. Destaco, aqui, os trabalhos desenvolvidos pelo Nereida na UFF, no LHIA da UFRJ, no MAAT na UFRN, no Labeca e LARP ambos no MAE/USP, no LAP na UNICAMP, no LEIR também na USP e nas suas universidades conveniadas – tais como UFES, UFG e UFOP. Um balanço parcial do panorama no Brasil pode ser encontrado em GARRAFFONI, Renata S.; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Considerações sobre o estudo da Antiguidade Clássica no Brasil. *ACTA Scientiarum. Education*, v. 32, n. 1, p. 1-6, 2010; GARRAFFONI, R. S.

**Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 146 - 161. ISSN: 1808-8031

mostrando inclusive como, para entendermos sua configuração, é preciso que nos aprofundemos no estudo das suas formas e dimensões de interação e conectividade<sup>21</sup>. Essa mudança de perspectiva apresenta-nos um “mundo antigo” interconectado por redes pessoais (de viajantes, comerciantes, governantes e representantes políticos), mas também por redes de unidades políticas que se tornam aliadas em confrontos e guerras, em comunidades culturais e étnicas, ou ainda em redes de trocas.

### **É a História Antiga irrelevante para a Contemporaneidade?**

A visão de que o antigo é irrelevante para o contemporâneo – uma visão lamentavelmente tão arraigada no senso comum em nosso país – alicerça-se também na concepção dos estudos da antiguidade como “futilidade” de ensino elitista, que apenas serve para demonstrar erudição. Primeiramente, devemos ter em mente que não são elitistas<sup>22</sup> os estudos da Antiguidade em si e sim as políticas que fazem deles conhecimento detido por uma minoria. Se excluíssemos esses conhecimentos da educação básica pública como estava previsto no início dos debates da BNCC, teríamos uma profunda diferenciação do ensino público para as escolas particulares, onde esses conhecimentos muito provavelmente continuariam a ser ministrados. Assim, estar-se-ia

Estudos Clássicos no Brasil: conquistas e desafios. *Hélade* (NS), v.1, n. 1, p. 44-54, 2015. Disponível em: [http://www.helade.uff.br/helade\\_v1\\_n1\\_2015\\_edicao\\_completa.pdf](http://www.helade.uff.br/helade_v1_n1_2015_edicao_completa.pdf) Acesso em: 29 jun 2019.

<sup>21</sup> Dois bons exemplos são: MALKIN, I. *A Small Greek World*. Oxford: Oxford University Press, 2011; LEIDWANGER, Justin *et al.* A Manifesto for the Study of Ancient Mediterranean Maritime Networks. *Antiquity*, v. 342, p. 1-5, 2014.

<sup>22</sup> Para Hall, a ideia dos estudos clássicos como elitistas (e aqui também incluindo a reflexão sobre arqueologia clássica) ainda é largamente propalada, apesar de não necessariamente fundamentada. O argumento geralmente gira em torno da necessidade de aprendizado das línguas antigas, que era parte do ensino das elites. Como ela destaca, muito tem sido feito pelos pesquisadores pela divulgação do conhecimento das sociedades antigas para o grande público e igualmente pelo acesso mais amplo ao estudo das línguas antigas. Cf. HALL, Edith. Citizens’ Classics for the 21<sup>st</sup> Century. *Journal of Classics Teaching*, v. 16, n. 32, p. 1-5, 2015. Com efeito, seus estudos no âmbito do projeto “*Classics and Class in Britain 1789–1939*” (<https://www.classicsandclass.info>) têm mostrado que o interesse pelos clássicos e pela antiguidade em si não estão restritas a um ideário das elites e tiveram grande relevância na educação e na produção literária das classes trabalhadoras. Parte das reflexões do projeto deram forma à obra: STEAD, Henry; HALL, Edith (ed.). *Greek and Roman Classics in the British Struggle for Social Reform*. London: Bloomsbury Publishing, 2015. Os trabalhos de Hall e Stead sobre a leitura dos clássicos entre os mineiros na Grã-Bretanha têm ajudado a dar nova luz às práticas de leituras desses grupos e a traçar um novo panorama da recepção dos clássicos pelas classes trabalhadoras. Sem sombra de dúvidas, é uma história enterrada, como eles chamaram, e por muito desprezada. Veja também: STEAD, H. Classics Down the Mineshaft: A Buried History. In: RICHARDSON, Edmund (ed.). *Classics in Extremis: The Edges of Classical Reception*. New York: Bloomsbury Publishing, 2018. p.136-156.

**Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 146 - 161. ISSN: 1808-8031

ratificando não apenas uma postura de reservar o ensino de História Antiga para uma minoria. E se essa minoria se restringisse aos formandos de escolas particulares, certamente, estaríamos falando de uma elite socioeconômica. Pode-se, contudo, argumentar que na versão da BNCC, que hoje vigora, os conhecimentos referentes à Antiguidade não foram excluídos do Ensino Fundamental II. Entretanto, nela ainda impera a visão das “Grandes Civilizações antigas”, tendo a Antiguidade Clássica como “fundadora do Ocidente” e articuladora das transformações e da dinâmica do mundo antigo<sup>23</sup>; uma visão que muito dista do que hoje entendemos, quer por Antiguidade Clássica, quer por “mundo antigo” como um todo.

Já no que se refere ao Ensino Médio, as emendas à LDB (publicadas na Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016 acima citada) extinguiram não apenas História Antiga, mas todo o ensino de história, sociologia e de filosofia como disciplinas obrigatórias, postulando, ao invés, sua fusão como um ciclo optativo de “ciências humanas”<sup>24</sup>. Será satisfatório esse novo formato? À primeira vista, uma proposta de interlocução entre as disciplinas seria interessante, se não houvesse justamente a exclusão da obrigatoriedade do ensino das disciplinas, o que abre espaço para uma política de escolhas aleatórias, ou muito possivelmente de sistemática exclusão de conteúdos. Na conjuntura atual, onde temos o movimento do Escola sem Partido<sup>25</sup> ganhando mais espaço no embate político, isso é certamente preocupante.

A meu ver, o que se evidencia na atual política educacional brasileira é a sistemática desvalorização do ensino humanístico, que forma o raciocínio crítico sobre a vivência em sociedade, políticas públicas e a nossa inserção na sociedade

---

<sup>23</sup> BASE Nacional Comum Curricular, 2018, p. 417, 420-421. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 jun. 2019.

<sup>24</sup> Ibid., p. 561-579.

<sup>25</sup> Para a proposta desse momento, veja: <http://www.escolasempartido.org> e <https://www.programaescolasempartido.org> Trata-se de projeto que viola os artigos 205 e 206 da Constituição Federal e o Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996), atacando a liberdade de cátedra, a liberdade de aprender e de pesquisar, e a qualidade do ensino ministrado, que são fundamentadas no “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (Cf. Constituição Federal, Art. 206, III; LDB, Art 3º, III). Esse projeto constitui efetivamente uma política de censura e de desvalorização dos professores.

**Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 146 - 161. ISSN: 1808-8031

contemporânea. Hyslop-Margison e Leonard<sup>26</sup> vão mais longe, observando que a postura crítica das humanidades põe em questão as políticas econômicas pós-liberais e estruturas econômicas injustas. No que concerne aos estudos da Antiguidade, isso se dá porque, como indica Morley, o que muitos não se apercebem (ou preferem ignorar) é que “ler Homero, ou Tucídides, ou Platão, ou Cícero, ou qualquer outro texto antigo, não oferece respostas; mas aponta a necessidade de fazer perguntas e reconhecer a incerteza”<sup>27</sup>. Essa é uma abordagem da História como disciplina, que é compartilhada pelos pesquisadores independentemente da abordagem que adotem ou do período que estudem. Mais do que nos dar grandes respostas, o passado nos suscita novas questões. São sobretudo essas questões que nos motivam a pesquisa e a reflexão. Esse é o trabalho em humanidades. E é justamente esse raciocínio inquiridor e crítico que tanto causa desconforto hoje e provoca reações tão violentas contra as disciplinas de humanas, e mais contra as universidades como um todo, já que é nelas que temos o espaço mais democrático de discussão.

No senso comum, tem-se acirrado uma divisão entre humanidades (e aqui incluídas as ciências sociais) e os estudos do que se convencionou recentemente designar por STEMs (isto é, ciências, tecnologia, engenharia e matemática). E não se estará formando uma visão por demais limitada ao pensá-las como mutuamente excludentes? Por que refutar pontes possíveis entre os diferentes campos do saber? Como historiadores, o que nos interessa são justamente essas interlocuções entre os campos, que nos permitem aprofundar o nosso conhecimento tanto quanto os nossos questionamentos da relação passado-presente, das construções das noções de espaço e tempo, cruciais tanto para as humanidades quanto para as ciências ditas “duras”. Na primeira versão da BNCC divulgada em 2015, era possível traçar paralelos entre Humanidades e Ciências, a exemplo dos componentes curriculares de Geografia e Biologia ou mesmo em Matemática; o que ficou mais reduzido na versão final da BNCC. Para dar conta dessas construções, da relação homem-ambiente, da atuação humana como construtora e transformadora do planeta ou da sua história, só há uma

---

<sup>26</sup> HYSLOP-MARGISON, Emery J.; LEONARD, Hugh A. Post Neo-liberalism and the Humanities: What the Repressive State Apparatus Means for Universities. *Canadian Journal of Higher Education*, v. 42, n. 2, p.1-12, 2012.

<sup>27</sup> MORLEY, op. cit.

**Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 146 - 161. ISSN: 1808-8031

opção: aproximar as disciplinas e aprofundar as interlocuções entre elas e não o oposto. Mas isso implica uma profunda mudança de projeto, onde haja maior interlocução entre as ciências e as humanidades, e onde a tecnologia entre não somente como ferramenta, mas também como objeto de análise das humanidades.

### **Que História queremos na Educação Básica brasileira?**

Se retomarmos a pergunta de Giovanni Levi<sup>28</sup>, temos de primeiro colocar a definição de História da qual partimos; parece elementar, mas verdadeiramente não é. Compartilho da visão dele: “a História é a ciência das perguntas gerais, mas das respostas locais.” O ensino de uma História problematizada, construída a partir de grandes questões, permite o desenvolvimento de raciocínio crítico. O trabalho com a Pré-história e a Antiguidade permite ampliar, refletir e compreender a alteridade – no tempo, no espaço, na cultura. Como observou Mitchell<sup>29</sup>,

[...] quando olhamos além do nível de interesse pessoal e começamos a perguntar por que devemos ter um interesse acadêmico no mundo antigo, quer sejamos australianos, britânicos ou brasileiros, mais importantes são as impactantes diferenças da antiguidade em relação à modernidade. Ao nos esforçarmos para entender as diferenças mais do que as semelhanças, somos capazes de expandir nossas mentes além de nossa própria cultura e de nossas experiências culturais e, então, tentar lidar com o diferente e, à primeira vista, impenetrável.

Logo, em termos do ensino básico, a Antiguidade permite que os alunos descubram que houve e há diferentes formas de pensar, agir e viver em diversas épocas e que outros exploraram ou pensaram o mundo antes dos modernos, que existe uma longa trajetória de vivência humana (que não é linear) ao redor do globo e da qual eles fazem parte. A proposta do Observatório da BNCC/UFF posiciona-se dentro dessa visão, defendendo uma história comparada dos continentes em longa duração em uma perspectiva global e questionando as cronologias tradicionais; em suma, um novo olhar sobre as “Grandes Narrativas”.

---

<sup>28</sup> LEVI, G. O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar. *Tempo*, v. 20, p.1-20, 2014.

<sup>29</sup> MITCHELL, L. Em busca da antiguidade. In: Rosa, C. B. D.; MARQUES, J. B.; TACLA, A. B.; Norma, M. *A busca do Antigo*. Rio de Janeiro: Nau, 2011. p. 136.

**Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 146 - 161. ISSN: 1808-8031

Em meados dos anos 90, Sherratt<sup>30</sup> conclamava-nos a retornar à grande narrativa, que para ele designava processos de longa duração, criando grandes modelos explicativos das transformações socioculturais, políticas e econômicas. Como arqueólogo processualista, ele advogava a existência de grandes sistemas que integrariam as vastas regiões do “mundo antigo”, entendendo que os desenvolvimentos regionais estavam submetidos a esses grandes processos. Na verdade, ele se queixava das críticas feitas aos grandes modelos e do crescimento das abordagens locais, de enorme quantidade de estudos de caso e, sobretudo, do fortalecimento do movimento que ele gostava de chamar de “anti-processual”. Mas será que ao tratarmos das singularidades e dos desenvolvimentos locais, hoje efetivamente nos afastamos da busca por explicar grandes fenômenos e amplas tendências?

Efetivamente, em termos de produção científica, já rompemos com as grandes generalizações e abordagens deterministas. Ao invés, buscamos compreender como categorias largas, do ponto de vista teórico-conceitual, podem ser aplicadas às singularidades no tempo e no espaço, permitindo-nos desenvolver um campo de reflexão comparada. Do ponto de vista arqueológico isso significa estabelecer uma redefinição das categorias e uma tipologia conceitual dos fenômenos histórico-sociais, atentando para o agenciamento humano, para as conexões não só no mundo antigo, mas as pontes de reflexão entre os mundos contemporâneo, moderno e antigo. Sem sombra de dúvida, o que mudou, além do amplo conjunto de dados de que hoje dispomos, é o nosso olhar sobre esses vestígios e sobre a vivência em sociedade, bem como o surgimento de novos questionamentos. Nas grandes modelizações, não se dá conta das subjetividades, dos diferentes interesses, das inúmeras formas de apropriação e de ação.

### **Um novo humanismo?**

Parte do problema que hoje enfrentamos é, de fato, perceber que as humanidades não devem ser mantidas apartadas das ciências ditas “duras” ou mesmo das ciências “aplicadas”. As humanidades não se restringem a uma tradição literária,

---

<sup>30</sup> SHERRATT, A. Settlement patterns or landscape studies? reconciling reason and romance. *Archaeological Dialogues*, v. 3, p. 140-159, 1996.

**Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 146 - 161. ISSN: 1808-8031

como destacam Elmore e Elmore<sup>31</sup>. Isso se deve não apenas aos tipos de habilidades que as humanidades requerem, e que eles tanto enfatizam, e também não se trata de redefinir as humanidades como eles propõem<sup>32</sup>, mas sim de perceber que novas concepções de humanidades já estão colocadas e que é preciso inseri-las na educação básica tanto quanto levá-las a público na mídia e em materiais de divulgação científica.

Retomando a questão lançada no início desse artigo, o pós-humanismo coloca o “humano” como entidade inextricavelmente conectada com o mundo, onde a reflexão sobre a prática e o agenciamento humano e não-humano são centrais. Em meio a esse debate, e justamente para pensar essa conexão humana com o mundo atual, Doueïhi<sup>33</sup> propõe um “humanismo digital”, que marca a conexão entre patrimônio cultural, tecnologia, território, história e ambiente. Ele observa como as tecnologias mediam hoje o nosso relacionamento com o espaço, o ambiente (seja ele de paisagens urbanas ou rurais) e com o patrimônio cultural, mas também alteraram profundamente as nossas formas de relacionamento com o público e inclusive com o próprio trabalho acadêmico. Travis e Holms<sup>34</sup> pensam essas transformações a partir da categoria que designaram como “Antropoceno Digital”. Para eles, se o Antropoceno é essa “Era humana”, o Antropoceno Digital designa essa “Era humana” onde a ação humana é orientada e permeada pelas tecnologias digitais. Nossos modos de vida, de percepção e de inteligibilidade do mundo estão mudando; o que há de demandar para o futuro uma proficiência com as mídias digitais para a maior parte da população.

Nesse sentido, projetos de inclusão digital, particularmente no âmbito da educação básica, são fundamentais. Morin<sup>35</sup> já havia sublinhado que

[...] para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de

---

<sup>31</sup> ELMORE, Jonathan; ELMORE, Rick. The Hybrid Turn: What the Figure of the Vampire Hunter Tells Us About the Humanities in the Twenty-First Century. *Readings: A Journal for Scholars and Readers*, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.readingsjournal.net/2017/01/the-hybrid-turn-what-the-figure-of-the-vampire-hunter-tells-us-about-the-humanities-in-the-twenty-first-century>. Acesso em: 30 abr. 2017.

<sup>32</sup> Ibid., p.14.

<sup>33</sup> DOUEIHI M. Autour de l’humanisme numérique. 2013. *Ideas*. Disponível em: <http://www.inaglobal.fr/en/ideas/article/about-digital-humanism> Acesso em: 30 abr. 2017.

<sup>34</sup> TRAVIS, C.; HOLM, P. The Digital Environmental Humanities: What Is It and Why Do We Need It? the NorFish Project and SmartCity Lifeworlds. In: TRAVIS, C.; Von Lünen, A. (ed.) *The Digital Arts and Humanities*. Springer, 2016. p. 187-204.

<sup>35</sup> MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora: UNESCO, 2000. p. 48.

situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes [...].

Assim, a própria UNESCO<sup>36</sup> vem alertando já há dez anos para a necessidade do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação escolar, pois lhes garante maior autonomia e criatividade na solução de problemas, aquisição de competências transferíveis e lhes permite atuar como cidadãos mais críticos das mídias digitais. Nesse sentido, o letramento digital é fundamental para o nosso cotidiano e temos visto com os casos de *fake news* e de manipulações de mídia quanto o conhecimento dos princípios computacionais tornou-se crucial na sociedade contemporânea.

As propostas em humanidades digitais permitem, então, pensar o ensino e a própria pesquisa científica a partir de um paradigma diferente, onde ensino, pesquisa e divulgação científica sejam pensados em conjunto, orientando o escopo de pesquisa, isto é, onde a aplicação dos métodos e técnicas empregados no projeto ajudam inclusive a formular as hipóteses de pesquisa tanto quanto os produtos digitais abertos ao público em geral. Esses produtos, sejam eles simulações, bancos de dados, publicações multimídia ou acervos digitalizados, propiciam-nos um meio de largo alcance para levarmos ao público o conhecimento gerado pelas pesquisas acadêmicas. Essa proposta de ciência aberta tem ajudado a formatar novos projetos de pesquisa, onde a acessibilidade e a divulgação do conhecimento estão no cerne do trabalho.

Hoje, inúmeros são os projetos internacionais que têm gerado produtos digitais para o grande público e no Brasil tem crescido o número de trabalhos voltados para aplicações no ensino básico. Em termos de História Antiga, temos diversas iniciativas usando mídias digitais<sup>37</sup> e alguns grupos de pesquisa têm produzido análises de documentos (textuais, visuais ou arqueológicos). Voltados para o ensino de História

---

<sup>36</sup> Cf. UNESCO. *Padrões de competências em TIC para professores*. Tradução: Cláudia Bentes David. Paris: Unesco, 2009; KOZMA, Robert B.; ISAACS, Shafika (ed.). *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Paris: Unesco, 2011.

<sup>37</sup> Há várias propostas de confecção de documentários disponibilizados no YouTube, de mapeamento com GIS, com análise e anotação textual, ou com estudos voltados para a Wikipedia, em diversas universidades brasileiras, nas áreas de letras, história e arqueologia.

**Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 146 - 161. ISSN: 1808-8031

Antiga utilizando patrimônio material, destacam-se as iniciativas do Labeca<sup>38</sup> e no Larp<sup>39</sup>, e mais recentemente iniciamos um projeto<sup>40</sup> no NEREIDA/UFF, onde trabalhamos cunhagens antigas a partir de tecnologias 3D para uma narrativa de história global. Iniciativas como essas podem contribuir para aproximar as ciências ditas “duras” das humanidades no ensino básico. Para isso, precisamos investir em colaborações com as escolas para auxiliarmos na habilitação de competências em TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) para professores e alunos, tanto quanto investir na divulgação e no acesso aberto ao conhecimento. Assim, daremos acesso a outras visões da Antiguidade, que enfatizam modos de vivência, de relacionamento e de percepção do mundo pelos antigos; o que é um passo significativo para rompermos com as visões tradicionais de um pretense “elitismo” dos Clássicos e do estudo da Antiguidade.

Por fim, o que temos hoje é um cenário um tanto mais grave do que apontou Nussbaum<sup>41</sup> em 2010, mas que ainda configura o embate por ela traçado de um confronto entre uma educação para o lucro e uma educação para cidadania. Estamos de fato cada vez mais distantes de uma educação para a cidadania, sobretudo com governos neoconservadores, pós-neoliberais<sup>42</sup>, que têm criado políticas de limitação ao acesso às humanidades para a grande massa da população. Em verdade, esses governos parecem considerar as humanidades como uma “frivolidade de elite”, para usarmos a expressão de Nussbaum<sup>43</sup>, feita para formar uma elite “cultivada” e não para formar cidadãos. Essa sorte de visão é que embasou a proposta de reforma educacional do governo Temer no Brasil. Na visão colocada por essas reformas, as humanidades não são

---

<sup>38</sup> Disponível em: <http://labeca.mae.usp.br>

<sup>39</sup> Disponível em: <http://www.larp.mae.usp.br>

<sup>40</sup> Projeto “*Of Coins and Kings: New Perspectives Through 3D Technologies for Schools in Brazil*”, em parceria com a Universidade de Exeter e colaboração com o Labeca/USP, financiado pela British Academy, Newton Advanced Fellowship. Articulamos nesse projeto a relação entre preservação de patrimônio, pesquisa de artefatos monetários com a disponibilização de dados abertos e a produção de material didático em formato digital – aberto e gratuito, ao alcance dos professores e do público em geral. A conclusão das análises visuais das moedas e a preparação dos materiais didáticos está prevista para início de 2020.

<sup>41</sup> NUSSBAUM, Martha C. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Ed. rev. e ampl. New Jersey: Princeton University Press, 2016.

<sup>42</sup> Para discussões do conceito, veja: HYSLOP-MARGISON; LEONARD, op. cit.; SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 152.

**Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 146 - 161. ISSN: 1808-8031

conhecimentos para o trabalho, para o dia a dia da população, e por isso são postas como dispensáveis de serem garantidas e sistematicamente apoiadas pelo governo. Ante as atuais políticas de financiamento, impacto é a palavra de ordem no mundo acadêmico<sup>44</sup> e, no Brasil, a cada dia aumentam os fomentos orientados para um impacto econômico ao invés de um impacto social. Passa-se a uma visão centrada no consumidor, de modo que a educação e a ciência efetivam-se como mercadoria e estimula-se o ensino e a pesquisa de temas “rentáveis”<sup>45</sup>.

### **Considerações Finais**

A resistência a esses modelos vem das universidades e não é por acaso que as humanidades e as universidades enfrentam cortes de verbas e redução de financiamentos de pesquisa. No caso do Brasil sob o governo Temer, tivemos uma situação drástica, onde os cortes de 44% do orçamento para ciência e tecnologia anunciados em 30 de março de 2017 mutilaram a ciência brasileira. Contudo, as medidas do governo Bolsonaro vão mais longe. Não apenas incapacitam a pesquisa científica no país, como inviabilizam a manutenção das universidades federais, que hoje estão efetivamente em risco. Na atual proposta de governo, não interessa haver a produção de conhecimento e de tecnologia no país. Não interessa a produção em humanidades, porque ela alimenta uma postura crítica. Não interessa nem mesmo a produção de materiais e técnicas alternativas que reduzam custos de produção e, conseqüentemente, afetem nichos de grandes indústrias. Efetivamente, todas as medidas

---

<sup>44</sup> No Reino Unido, ele está nos contratos dos professores, além das avaliações periódicas dos departamentos, que precisam, em virtude da comercialização da educação superior, constantemente justificar sua existência e manutenção ante os gestores universitários. Cf. PETTIGREW, A. M. Scholarship with Impact. *British Journal of Management*, v. 22, p. 347-354, 2011; WATTERMEYER, Richard. Issues in the Articulation of ‘Impact’: The Responses of UK Academics to ‘Impact’ as a New Measure of Research Assessment. *Studies in Higher Education*, v. 39, n. 2, p. 359-377, 2014. Contudo, a concepção de impacto é muito vaga, o que gera visões conflitantes. Como aponta Wattermeyer, o impacto da produção acadêmica não deve ser visto em termos de quantidade ou local de publicações, e sim de pessoas, isto é, redes de pesquisadores e usuários que são atingidos e que utilizam os resultados e produtos das pesquisas. Os estudos de altmetria têm crescido e buscado apontar novas métricas que levam em consideração o contexto e a atuação das diferentes formas de publicação conforme as áreas de pesquisa, mas os parâmetros e critérios de avaliação, bem como sua relevância ainda são tópicos de acaloradas discussões.

<sup>45</sup> Insinuações desse gênero foram feitas pelo governo Bolsonaro em diversas ocasiões desde sua posse.

**Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 146 - 161. ISSN: 1808-8031

são de retrocesso em termos sociais, políticos e científicos, com a justificativa de defender interesses econômicos nacionais; o que de fato não se sustenta.

Certamente que havia grandes falhas de conteúdo e abordagem na primeira versão da BNCC (a segunda versão nem chegamos a ver, pois a comissão se demitiu antes de apresentá-la à comunidade), mas essa BNCC que hoje temos (aprovada no governo Temer) não é uma terceira versão da mesma base e sim uma totalmente diferente. Volta-se a uma visão utilitária do ensino, à educação para o trabalho e consolida-se a percepção de que não há nenhuma relação entre as humanidades e as chamadas “ciências naturais”. É isso o que queremos?

Foram os modernos que criaram a noção dos clássicos como base da educação das elites, que se apropriaram dos textos antigos para legitimar seus discursos de poder e conquista e assim lançaram visões eurocêntricas da Antiguidade. Mas nós não reproduzimos essa visão e cabe-nos efetivamente combatê-la. É preciso que defendamos a posição de que as humanidades, e a História Antiga não menos, têm um valor irrefutável na defesa da democracia e da educação, sobretudo pública.

Acredito que é possível levar da História que fazemos na academia para a educação básica e que o meio digital oferece-nos condições singulares para que possamos explorar com os alunos como se estrutura o raciocínio do historiador e, em particular, aquele dos antiquistas. Isto porque o estudo da Antiguidade nos propicia o desafio ideal para uma tal perspectiva, ao passo que as ferramentas digitais e também o próprio debate em História Digital podem muito contribuir para tornar esse passado e seu debate conceitual menos distantes e mais tangíveis na sala de aula.

### **Agradecimentos**

Agradeço a Maria Verónica Secreto pela leitura atenciosa desse texto e pelos debates que têm sido tão instigantes nas parcerias que vimos desenvolvendo na UFF. Certamente, contribuíram largamente para o desenvolvimento das reflexões aqui apresentadas. Todavia, quaisquer eventuais erros nesse artigo são de minha única responsabilidade.