

UMA HISTÓRIA ANTIGA SUBTERRÂNEA E INVISÍVEL: ENSINO E PESQUISA DOS CLÁSSICOS NA ERA DIGITAL – O CONTEXTO BRASILEIRO

Érica Cristhyane MORAIS DA SILVA*

Resumo: Neste artigo, propomos discorrer sobre ensino e pesquisa dos clássicos na Era Digital no contexto nacional. Assolapadas as bases espaciais do ensino e pesquisa presenciais, devido à pandemia de Covid-19, o uso da tecnologia se tornou algo imprescindível. E ao se lançarem rumo a mundos quase inexplorados e em direção a conhecimentos supostamente alheios aos seus ofícios — a realidade virtual com recurso às novas mídias, aos meios eletrônicos e digitais — os historiadores vislumbraram o potencial da tecnologia e o recurso ao ambiente virtual no desenvolvimento de pesquisas e no ensino. Não obstante, isso revelou também a dificuldade da capacitação tecnológica, junto à formação histórica, que permita a diminuição das distâncias entre a História Antiga e a tecnologia em contexto nacional.

Palavras-chave: Ensino; História Antiga; História Digital; Pesquisa.

Abstract: In this paper, we aim to talk about teaching and researching classics in the Digital Age in the national context. As a result of the Covid 19 pandemic, the spatial bases of on-site teaching and research were devastated, the use of technology became essential. And when launching themselves towards almost unexplored worlds and towards knowledge supposedly foreign to their crafts — virtual reality using new media, electronic and digital media — historians glimpsed the potential of technology and the use of the virtual environment in development research and teaching. However, this also revealed the difficulty of technological training, together with historical training, which allows for the reduction of distances between Ancient History and technology in the national context.

Keywords: Ancient History; Digital History; Teaching; Research.

* Departamento de História do Centro de Ciências Humanas e Naturais / UFES. Email: ecmsilva@gmail.com. Texto produzido a partir da Conferência A2 Educação e Antiguidade proferida no Congresso Internacional Culturas, Literaturas, Antiguidade – CICLA: A inteligência e a boçalidade na Antiguidade, dia 17 de novembro de 2021, às 14 horas.

Introdução

Eu ainda me considero uma historiadora em processo de construção [...e] o tipo de historiadora que sou hoje determinará a forma como eu verei a história da historiadora que me tornarei. (GORDON, 2009, p. 76)

Quando fui convidada para integrar a programação do Congresso Internacional Culturas, Literaturas, Antiguidade – CICLA – cujo tema-título é *A inteligência e a boçalidade na Antiguidade*, para proferir uma reflexão sobre *Educação e Antiguidade*, logo me veio à mente uma preocupação, de como expor para uma audiência virtual diversa e, a partir de meios tecnológicos, uma reflexão que possa fazer sentido, e seja significativa, e que aproxime, numa relação de intersecção, a educação e o mundo antigo, paradoxalmente, numa época em que passamos por um momento que se faz exatamente necessária uma reflexão sobre a História e a História Antiga que ensinamos e pesquisamos no contexto brasileiro e, por conseguinte, imprescindível, a reflexão sobre a formação dos professores de história seja pelas dificuldades do alijamento do espaço de formação (o distanciamento das escolas e das universidades em razão da pandemia), seja pelo enfrentamento imediato e imprescindível, da capacitação de historiadores e professores de nível superior que dependem, sobretudo, em tempos atuais, da realidade virtual com recurso às novas mídias, aos meios eletrônicos e digitais. Para aqueles sem uma capacitação apropriada nestas tecnologias, o esforço foi monumental, e eu sou uma destas profissionais que embora tenham um conhecimento razoável, foram muitos obstáculos a serem vencidos em tempo curto.

Nas últimas décadas, os estudos clássicos no Brasil tiveram um avanço extraordinário tanto no aumento de publicações de livros, artigos, teses e dissertações quanto realização de eventos acadêmicos e, sobretudo, uma significativa ampliação da formação especializada de recursos humanos na subárea de História Antiga. A produção historiográfica brasileira sobre o mundo antigo tem se ampliado muito nas últimas décadas apesar das dificuldades no percurso da formação: investimento pessoal em idiomas estrangeiros, conhecimentos de latim e grego, necessidade de aportes financeiros significativos para aquisição de livros especializados. Mas isso não impediu a crescente demanda de especialização em História Antiga no Brasil, pelo contrário, contínuos trabalhos de base junto aos alunos de graduação estão surtindo efeito. A proposta de fortalecer as bases de formação junto aos alunos de graduação mediante programas de Iniciação científica emergiu em 2001 durante a realização XXI Simpósio Nacional de História e a partir da primeira reunião do recém-criado Grupo de Trabalho de História Antiga que, conforme Gilvan Ventura da Silva (2001, Editorial), “O GT é o resultado de um conjunto de iniciativas desenvolvidas por pesquisadores da área visando a estabelecer um novo e permanente fórum de discussões acadêmicas sobre a Antiguidade no Brasil”. Proliferaram os Grupos de Pesquisa em temas sobre o mundo antigo.¹ A História

¹A criação e multiplicação de centros, núcleos, laboratórios e grupos de pesquisas sobre a antiguidade em várias regiões do território nacional também denotam a vitalidade e a ampliação da área: Núcleo de Estudos em História Medieval, Antiga e Arqueologia Transdisciplinar (NEHMAAT – UFF); Núcleo de Estudos da Antiguidade (UERJ); Laboratório de História Antiga (LHIA – UFRJ); MAAT – Núcleo de Estudos de História Antiga (UFRN), *Vivarium* – Laboratório de Estudos da Antiguidade e do Medieval (originalmente em UFMT, em 2013, expandiu com Núcleos no Nordeste (UFBA), Centro-Oeste (UFMT) e Sudeste (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)); nereida – Núcleo de Estudos de Representações e Imagens da Antiguidade (UFF); NERO – Núcleo de Estudos e Referências da Antiguidade e do Medieval (UNIRIO); NEMED – Núcleo de Estudos Mediterrânicos (UFPR); Centro do Pensamento Antigo (CPA – Unicamp); LABECA – Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga (MAE-USP); Núcleo de Estudos Antigos e

Antiga, ensinada e produzida no Brasil, nunca esteve antes tão em pauta e presente seja em debates, seja em publicações, seja nas grades curriculares. Mesmo em épocas de pandemia e restrições causadas pelo surto epidêmico do Covid-19, os especialistas se reinventaram e, mediante trabalho remoto, invadiram a *world wide web* produzindo conteúdos via podcasts, blogs, fios, *lives*, web-conferências, webinars, *Zoom meetings*, *Google meetings* viabilizando o ensino, as pesquisas e os debates sobre os conteúdos de História Antiga apesar dos problemas estruturais relativos ao acesso à internet e à tecnologia. O lugar da História Antiga se impõe com força tão significativa que, quando do debate sobre a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), a ausência dos conteúdos sobre as sociedades antigas se fez sentir entre os antiquistas que, por meio de uma ação política coordenada, tanto demonstraram a importância desta área do saber quanto evidenciaram a relevância do ensino destes conteúdos que são imprescindíveis para a “produção de conhecimento crítico, não servil, sobre os usos do passado”, como argumenta Pedro Paulo Funari (2016, p. 2).² Com tantos avanços na produção do conhecimento e ensino da História Antiga no Brasil e com um espaço propício e fértil para o desenvolvimento de várias reflexões sobre a produção nacional, que propomos pensar Educação e Antiguidade.

O amplo tema da “educação” evoca, *grosso modo*, em sentido moderno, um sistema formal de ensino, um currículo profissional, a prática e o exercício do ofício, neste caso em particular, do professor de história e do historiador, num amálgama de ensino e pesquisa, que, ao mesmo tempo, é séria, constituída de responsabilidades específicas, árdua muitas vezes, parte de uma área de conhecimento fascinante; é também, sem dúvida, por outro lado, um *metiê* estimulante e extraordinário que fomenta a descoberta e a reflexão do mundo em que vivemos da maneira mais reveladora possível. A palavra “Antiguidade” remete a uma temporalidade, um contexto histórico, uma época em que viviam os denominados “antigos” de uma história considerada “ocidental” que forja sua origem, sua fundação com as sociedades “clássicas”, Grécia e Roma. Esse mundo antigo, hoje, não se restringe mais às histórias de Grécia e Roma antigas, mas ampliou-se, nas últimas décadas, para o conhecimento de diversas sociedades desde o mais distante oriente, incluindo persas, chineses, armênios, bem como as sociedades da África subsaariana, povos árabes, celtas. Na intersecção deste repertório, da Educação e da Antiguidade, temos o especialista em História Antiga, o professor de História (não somente do ensino superior, mas também o do ensino básico) e o historiador. Escolhemos, desse modo, pensar sobre o ensino, a pesquisa e a formação em história e a importância da capacitação digital para a especialização em História Antiga, com destaque para a história das sociedades clássicas, Grécia e Roma, que tem sido alvo de um importante investimento de produção de conhecimento dos *historiadores digitais*.

Nosso tempo presente nos impõe, como de costume, a inevitável necessidade de lermos o “passado” e revisitarmos documentos, temas, rever conceitos, produzirmos reflexões críticas e discorreremos sobre temas que se relacionam à natureza da História, do fazer história e da escrita desta que sempre é uma história política, bem como atualizar o ofício de historiador em seus repertórios temáticos, teóricos e metodológicos, objetos, abordagens, formas de

Medievais (UNESP/Assis); Centro de Estudos Interdisciplinares da Antiguidade (CEIA-UFF); *Mnemosine* – Laboratório de História Antiga e Medieval (UFMA); Laboratório de Estudos sobre o Império Romano (LEIR-USP) que apresenta seções regionais (LEIR-ES; GLEIR-UNESP/Franca; LEIR-UFOP; LEIR-UFG; LEIR-UNIRIO; LEIR-UFTM; LEIR-Unipampas; LEIR-UFCG).

² Foi imprescindível a ação do Grupo de Trabalho de História Antiga (GTHA) e da Associação Nacional de Historiadores (Anpuh) para que se reintroduzisse os conteúdos sobre as sociedades antigas no currículo de ensino básico e fundamental.

interação com a sociedade e intervenções e ações na vida em sociedade com responsabilidades e compromissos para com o mundo que nos cerca. E a história digital tem imposto desafios e apresentado caminhos de interpretação bastante profícuos à história antiga e aos historiadores dedicados à interpretação da Antiguidade.

Eu me deterei nesses aspectos aqui no decorrer desta reflexão, para argumentar que há ainda muito “ensino” e muita “pesquisa” a serem realizados no campo da História e na História Antiga produzida no Brasil e, me parece que a formação de nossos professores de história e dos historiadores, precisam incorporar, também em seus currículos (me parece que já passou da hora), o desenvolvimento de conhecimento que recai sobre o que, hoje, conhecemos, *grosso modo*, na área de formação a que vincula humanidades e tecnologias: aquilo que podemos chamar de *humanidade digital* ou *história digital*. Como mais uma virada intelectual, a capacitação tecnológica tornou-se conhecimento indispensável e inadiável como nos fez perceber a irrupção da pandemia de Covid-19 e o impacto desta no sistema educacional brasileiro.

As viradas intelectuais, habilidades intelectuais e valores morais

No Brasil, durante as últimas décadas, vemos delinear alguns debates e mudanças no sistema educacional, no geral, e nos currículos das graduações do curso de História, no particular. O interesse crescente em se debater a educação e rever os currículos está relacionado às demandas contemporâneas de uma educação mais voltada e centrada para a formação de um tipo específico de professor de História e a formação também de um cidadão brasileiro particular. A constitucionalização do sistema de cotas, a inclusão de História da África e a reforma da quantidade de horas destinadas à prática de ensino são alguns dentre outras mudanças significativas que produzem reflexões e mudanças sobre a educação, a própria disciplina histórica e a profissão que também agrega um movimento de questionamentos que se relaciona com a revisão dos parâmetros daquilo que é considerado necessário à formação do profissional da área de educação e, em especial, ao professor de História. Simultaneamente, outro debate, no nível jurídico-legislativo, pertinente à área de História, após anos de contínuas demandas, teve um final definitivo, a regulamentação da profissão de historiador.³ Diante desse contexto, consideramos mais que oportuno nossa reflexão acerca dos aspectos que integram e são condições *sine qua non* da prática do ensino de história e história antiga. Logo, achamos importante nos indagar sobre o que é necessário ao exercício da prática docente. O debate sobre os saberes, os conhecimentos, as competências, as habilidades e os desempenhos e, por que não, também as experiências consideradas necessárias à profissão docente são plurais e diversificados. Os critérios para determinar o que venha a ser necessário ao exercício da docência variam no tempo e no espaço e segundo parâmetros subjetivos.

³ Sobre a regulamentação da profissão de Historiador e a história dos debates, conferir os informes veiculados por fóruns do Grupo de Trabalho de História Antiga (GTHA) e o Informativo eletrônico da ANPUH nº 5. Para notícias recentes sobre a regulamentação da profissão de historiador, vide: <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2012/08/08/regulamentacao-daprofissao-de-historiador-e-aprovada-na-cas>. Em notícia mais recente, a profissão foi aprovada em Senado, conferir: <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2012/11/07/aprovado-projetoque-regulamenta-profissao-de-historiador>. E, para maiores esclarecimentos acerca da necessidade de uma regulamentação própria: Informe ANPUH - edição 26, ano 3 ou conferir reprodução do texto disponível em <https://www.facebook.com/ANPUH/posts/487037224661149>.

Na Antiguidade, os Sofistas – *grosso modo*, professores de retórica – tinham uma educação singular, uma Paidéia particular que os distinguiam como membros de um grupo social específico com atuações determinadas. Em linhas gerais, os sofistas estavam encarregados de oferecer uma educação valiosa àqueles que, geralmente, buscavam exercer alguma função pública ou política (KERFERD, 1981:17). Nos “currículos” dos sofistas estavam incluídos conhecimentos sobre linguagem, gramática, filosofia, e muitos fizeram várias viagens a diferentes cidades antigas para ensinar. Na sociedade grega, Homero foi considerado, por muito tempo, o “Educador da Hélade” (Platão, *A República* X, 606). As obras de Homero são poemas compostos por uma arte específica que inclui ritmo e métrica grega, um conhecimento singular que é considerado como de inspiração divina. Na educação cristã, os chamados Doutores ou Padres da Igreja também tinham uma trajetória educacional distinta que incluía a educação clássica e uma educação (ou talvez seja melhor dizer um treinamento) específica sob a orientação de um bispo. João Crisóstomo, por exemplo, e alguns outros membros da elite eclesiástica, no decorrer do século IV EC, tiveram como parte de sua trajetória experiências ascetas.

No século IV AEC, ao debater acerca das habilidades necessárias ao gerenciamento das coisas da pólis, num diálogo socrático, Xenofonte (*Oeconomicus*)⁴ debate sobre as habilidades necessárias para o desempenho de uma determinada atividade, a administração do *oikos*. Xenofonte apresenta aspectos que implicam na educação e preparação da esposa (grega) bem como de outros ofícios para o desempenho das funções de administração do *oikos*. Funções essas que exigem habilidades e capacidades também particulares de uma ocupação profissional, de um ofício especializado que implica em um singular grau de preparação e educação especiais, como noções em várias áreas de conhecimento que inclui éticas de hospitalidade até conhecimento de administração da casa e de relações sociais para o trato para com aqueles que habitam no *oikos*. Todos esses exemplos demonstram, por um lado, a necessidade de uma preparação específica para o desempenho de uma ocupação determinada, o desenho de um papel social esperado, e, por outro, o que é necessário, ou seja, que elementos eram considerados importantes para o desempenho das funções a que cada um dos indivíduos estava imbuído de um papel social a exercer, desempenhar.

A defesa a Sócrates realizada por Libânio, sofista romano tardo-antigo, em uma declamação do século IV AEC, embora definida como um “exercício imaginário de retórica”, não pode ser considerada isoladamente de seu contexto de produção, de seu contexto histórico. De fato, há elementos formais e protocolares que definem esse documento como declamação e, portanto, como um exercício de retórica. Não obstante, a Apologia a Sócrates se relaciona a um conjunto de outras obras de Libânio (missivas, panegíricos, orações) cuja motivação é concernente a uma ofensiva desse autor antigo em defesa das Escolas de Retórica em oposição às Escolas de Direito colocando, *grosso modo*, em concorrência política e cultural direta a cidade de Antioquia, famosa por sua Escola de Retórica, com a cidade de Beirute cuja identidade se construía sob a ideia de um centro de formação jurídico romano, junto a Roma e Constantinopla, e que a tornará conhecida como a cidade “Mãe das Leis” ou *nutrix legum* (Zacharias Rhetor, *De opificio mundi*, 84; *Constitutio Omnen*, 7; HALL, 2004, 192). À luz dessas considerações, a Apologia a Sócrates nos oferece evidências preciosas de como Libânio defende o ensino da retórica e as implicações deste

⁴ O texto do *Oeconomicus* foi retirado da obra de Sarah B. Pomeroy intitulado *Oeconomicus: a social and historical commentary*, p. 121.

para a vida social romana refutando uma a uma as acusações particulares realizadas contra Sócrates sob a perspectiva do sofista. Na Antiguidade Tardia, a paideia está relacionada ao exercício da autoridade e de uma força política nas carreiras romanas, na administração imperial e na carreira eclesiástica que implica, para além de um conjunto de capacidades de persuasão discursiva, uma escola de cortesias, sociabilidades e amizades (*philia*) (BROWN, 1992, p. 45; CARVALHO, 2010, p. 26-26, 76-90, 153 e 154). O ensino da retórica significava, portanto, a busca pela ocupação de um lugar social e político dentro da administração imperial e municipal bem como na carreira eclesiástica e no conjunto da sociedade mediante aquisição de habilidades e capacidades específicas. Lugar este que o ensino do latim e do Direito veio solapar, tomar de assalto formando assim os novos quadros da administração imperial, municipal e eclesiástico. Libânio acompanhou essas transformações e produziu vários escritos em defesa do ensino da retórica em oposição ao ensino do latim e do Direito. Mas a relação de Libânio com a cidade de Beirute e o ensino do Latim e do Direito não era uma oposição tão estrita e irreconciliável. Libânio tentou por diversas vezes contratar professores de latim e Direito para compor sua escola em Antioquia quando percebeu que esses estudos começaram a impulsionar a carreira administrativa (LIEBESCHUETZ, 1972, p. 243; Libânio, Ep. 162). Na Epístola 164, o sofista, inclusive, recomenda alunos ao professor de Direito chamado Dominos, que ensinava em Beirute (BRANBURY, 2004, p. 202).

Libânio valoriza o trabalho a ser realizado por Dominos em favor do aluno Hilarino. O sofista estimula e recomenda o aluno para que seja aceito sob a tutela do professor em Beirute. Assim, a oposição de Libânio ao ensino de latim e direito deve ser matizado embora não signifique pensar que em outros casos, como de jovens, por exemplo, Libânio não seja mais enfático na escolha pela retórica. Raffaella Criatore (2009, p. 237), inclusive, apresenta uma visão equilibrada acerca das atitudes de Libânio contra o ensino do latim e do direito, embora a justificativa para uma ambiguidade do sofista seja explicada e fundamentada também mais em termos psicológicos que por razões políticas, culturais e sociais. E, por algum tempo, a retórica, de fato, reinava soberana monopolizando a formação desse tipo específico de romano. Mas segundo Liebeschuetz (1972, p. 246), nos escritos de Libânio, é observável uma sensível tendência mais intensa no sistema educacional a partir de 370 EC: uma concorrência mais séria entre o ensino da retórica e o ensino de latim e direito. A ação de Libânio contra o ensino do latim e do Direito não é, dessa forma, desprovida de exceções. Todavia, uma ofensiva existia, embora mais intensa após 370. O marco dessa transformação ocorreria, segundo Libânio (*Oratio* 62, 8-11), em razão das decisões imperiais de Constâncio, que herdou de seu pai, Constantino, "esta centelha do mal e a tornou uma voluptuosa flama". A Apologia a Sócrates, datada de 362 d.C. (RUSSEL, 1996, p. 19; CALDER III, HUSS, MASTRANGELO, SMITH, TRZASKOMA, 2002, p. 40), pertence a uma primeira etapa dos escritos de Libânio na qual as evidências acerca de uma oposição aos ensinamentos de Direito podem ser evidenciadas não como uma ameaça efetiva se considerarmos que a afirmação do ensino de retórica poderia receber novos contornos sob o governo do imperador Juliano (360-363). Muito embora, em finais do século IV EC, o ensino de latim e do direito se firmaram como uma sólida alternativa ao ensino de retórica (CRIBIORE, 2009b, p. 237).

A preocupação com os currículos para o ensino e formação educacional, como vimos nos exemplos da Antiguidade, nos revelam a importância de pensarmos as habilidades, competências que se constituem dentro de um sistema educacional porque estão diretamente relacionadas ao tipo de

profissional e cidadão que atuarão junto à sociedade e que promoverão determinadas “habilidades intelectuais”, “inteligências” e “valores morais e éticos”. E os consideramos como habilidades intelectuais, as inteligências, competências são também constructos vinculados a contexto socioculturais e políticos, são históricos, imbuídos de tempo e espaço. Porque fazemos história, a escrevemos ou a ensinamos a partir de uma relação presente-passado, que devemos estar em constantes reflexões sobre o currículo e a formação histórica porque a história é antes de tudo um conhecimento que produz impacto significativo junto à sociedade. De fato, nas palavras do Prof. Marcelo Rede (Folha de São Paulo, 29/02/2016, A3), devemos nos preocupar: “com o que ensinar e como ensinar, pois o conhecimento histórico ‘tem impacto decisivo nas concepções de mundo e grupos e sociedades, na formação de seus interesses morais e materiais e na fabricação de seus projetos de futuro’.”

Atualmente, a diferença entre competência e excelência é um importante ponto de partida para a nossa compreensão acerca das habilidades necessárias e, por que não, desejáveis e esperadas de um docente, em particular, daqueles professores de níveis Superior, Fundamental e Médio formados em história e, em particular, para o especialista em história antiga. Como poderíamos destacar a competência e a excelência de um docente? Não obstante, em termos práticos e, para efeitos de nosso argumento, consideramos de acordo com a definição de Aylett e Gregory (1996, p. 34-5) que a competência pode ser compreendida, ou “medida”, a partir de cinco critérios: 1) capacidade de organização; 2) habilidades orais para apresentação de um determinado tema; 3) capacidade de relacionamentos com objeto de exposição e com os estudantes; 4) habilidade de sistematização de objetivos associado ao estímulo ao estudo; e 5) capacidade de avaliação. A excelência está relacionada à prática contínua do exercício de reflexão, ou seja, um excelente professor é aquele que reflete seriamente sobre sua prática profissional em como e por que ensinam, conseguindo alcançar algumas conclusões a partir dessa reflexão e, portanto, produzir aprimoramentos na sua prática de ensino de maneira sistemática (AYLETT; GREGORY, 1996, p. 34-5). Essas duas instâncias, competência e excelência profissional, estão relacionadas e imbricadas. Nesse sentido, em nosso ponto de vista, nos parece pertinente à nossa atuação profissional particular a busca não apenas da competência, mas também da excelência, as quais podem ser alcançadas mediante a prática e a participação efetiva dos vários âmbitos da atuação docente na instituição, seja a pesquisa, o ensino (e, no caso do ensino superior, também a extensão). Estes critérios continuam válidos para fundamentarmos nossa reflexão acerca da formação do professor de história e do historiador (da antiguidade) e refletir sobre o lugar da capacitação digital nesta formação.

Há importantes capacidades, competências e habilidades para o desenvolvimento daquilo que chamaremos aqui de “inteligência humana” ou “habilidade intelectual” vinculada à área de conhecimento da História e à subárea de História Antiga e que Ciro Flamarion Cardoso (1981, p. 82) designará de “cultura histórica”. Essa expressão utilizada por Ciro Flamarion Cardoso (1981, p. 82) define uma cultura “baseada em anos de leitura raciocinada de modelos, de obras vistas não como fontes de dados e sim como modelos de como fazer (ou como não fazer)”. Em nossa opinião, acrescentaríamos a essa definição a atuação, inclusive prática, dentro de um âmbito específico que é o espaço da docência, pesquisa e atuação acadêmica seja na participação ou na elaboração, coordenação de eventos científicos em História que também agrega cultura específica como histórica. Conhecimento *lato ou stricto* sobre metodologias e teorias que auxiliam no desenvolvimento de novos modelos e que nos capacita

mediante interdisciplinaridade. Nesse sentido, a cultura histórica poderia ser relacionada a vários âmbitos de atuação, a saber, a prática docente e a pesquisa no campo da História bem como a atuação administrativa em instituições de ensino superior ou médio que também agrega conhecimento e experiência, vivência profissional e especializada, interdisciplinaridade, como pertinentes ao campo da história e, portanto, designada como cultura histórica. De fato, a História se reinventa a partir da captação e diálogos com outras áreas de conhecimento como bem nos mostrou o *linguistic turn*, o *archive turn*, o *cultural turn* e o *spatial turn*, que aproximou a História aos avanços de reflexões ocorridas no âmbito de outras áreas de saber como a Linguística, a Antropologia, a Sociobiologia, as Ciências Políticas, à Arqueologia, à Geografia.

Le Goff (1996, p. 47) também adota o conceito de “cultura histórica” de Bernard Guenée [1980], que define da seguinte maneira: “Sob esse termo, Guenée reúne a bagagem profissional do historiador, a sua biblioteca de obras históricas, o público e a audiência dos historiadores. Acrescento-lhes a relação que uma sociedade, na sua psicologia coletiva, mantém com o passado. As habilidades intelectuais, a inteligência e os valores morais desejados na contemporaneidade no âmbito da História, também nos impões, na atualidade, a aproximação com as áreas de tecnologia, com as novas mídias e recursos digitais. E porque não falarmos hoje em um *digital turn* na História e, em particular, na História Antiga?”

O impacto social do historiador

“A vida de todo mundo é imbricada em eventos históricos” (GORDON, 2009, p. 76). Em 2010, quando estive em João Pessoa, na Paraíba, tive conhecimento, em uma palestra ministrada pela Profa. Dra. Petra-Manuela Schuwerack, do *Primeiro Programa Internacional Integrado de Gerenciamento de Desastres (First International Integrated Disaster Management Programme (IDMP))*. Essa proposta sugere uma ação conjunta de vários pesquisadores de vários campos do saber, inclusive história, para desenvolver pesquisas no tema do “gerenciamento dos desastres naturais”. Essa proposta é interessante porque conduz a uma visão holística e complexa dos acontecimentos. Não preocupada apenas com o gerenciamento do evento em si, por exemplo, pesquisar sobre melhores estratégias de evacuação em situações emergenciais, ou construção de cidades mais seguras quando construídas as margens de vulcões, mas também com a memória e o patrimônio, a cultura dos povos que aí construíram uma história e uma vida em sociedade. O resgate da herança cultural é algo importante e fundamental no ofício do historiador. Para citar mais um exemplo, evoco aqui o caso da ilha de Montserrat.

Em 1995, em uma pequena ilha, localizada no Mar do Caribe, chamada Montserrat, na parte sul, ocorreu a erupção de um vulcão. A população foi totalmente deslocada para a parte norte. E um time de pesquisadores, entre eles arqueólogos e historiadores foi chamado pelo governo para reabilitar a história da ilha na parte norte. A erupção do vulcão afetou a população, a maneira como vivem na ilha e a contribuição da pesquisa e ação histórica se torna nesse caso mais uma parte fundamental da vida em sociedade. Plínio, o Jovem, um escritor da antiguidade, em carta a Tácito, deixa um testemunho estarrecedor desses acontecimentos:

As cinzas caíam, quentes e espessas, sobre os navios e do Monte Vesúvio surgiam grandes lençóis de chamas e enormes incêndios cada vez em mais lugares, e seu brilho e clarão contrastavam com a escuridão da noite.

E, não por coincidência, que, no filme *Pompeia* de 2014, com Kit Harington, cita-se na abertura do filme excertos de Plínio. Essa história ainda nos é muito significativa, é relevante. O que nos coloca diante de uma outra importante tarefa enquanto historiadores: a de consultores, quando chamados, para contribuir em uma narrativa cinematográfica. O seriado *Roma* é um exemplo de narrativa que buscou o auxílio do historiador. Podemos sim e devemos atuar como consultores, como pesquisadores, coordenadores de projetos, contribuir para resguardar a memória e o patrimônio que nos definem e nos faz sentido, mas isso não significa pensar que nos eximimos do trabalho de docência. Todas essas faces do ofício de historiador existem imbricadas. Não há um sem haver o outro, não em História, não do meu ponto de vista pessoal. Docência, pesquisa e a atuação do historiador nas várias esferas da sociedade coexistem e se coadunam, se sobrepõem umas nas outras. São necessárias. A docência deve ser pensada, particularmente, no Brasil, de modo a viabilizar uma formação ética e moral. Pedro Paulo Funari (*A História em sua integridade*, 2016, p. 1-2), em recente texto sobre a importância da presença, não apenas, mas sobretudo, dos conteúdos de ensino de História Antiga e Medieval na *Base Nacional Comum Curricular*, destaca que:

O ensino da História, tanto para a formação do professor, como, ainda mais, do cidadão, deve visar ao conhecimento crítico do presente, para poder contribuir para um futuro melhor. Por isso, a profundidade temporal e espacial deve ser a mais ampla e abrangente. Não se pode entender o ser humano sem conhecer os hominídeos, cuja antiguidade ultrapassa, em muito, os dez mil anos de William Faulkner. Isto já o ressaltava Darwin, em meados do século XIX e, mais ainda, os estudos recentes nas áreas mais variadas, da Biologia à Arqueologia. Tampouco convém limitar a abrangência geográfica, pois desde os hominídeos e, mais ainda, nos últimos milhares de anos, houve conexão constante entre as áreas mais afastadas do globo.

[...]

Trata-se, ainda, do imperativo ético do fornecimento de um repertório cultural que não deve ser apanágio de poucos, se estivermos preocupados com a igualdade de acesso ao conhecimento e às oportunidades. A História universal, assim, está no centro do ensino primário e secundário em países com as menores disparidades sociais, como Portugal, Espanha, França, Alemanha, ou Suécia, pelo princípio de permitir a todos conhecer o passado, próximo ou distante, para que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades. O repertório é cultural e se refere tanto àquilo que é mais recorrente em uma tradição, quanto ao que lhe é estranho. Assim, na China e na Índia, há estudo de obras com milhares de anos, algumas de caráter religioso, mas que constituem fundamentos dessas civilizações. Este é o caso de Confúcio na China, mas também das obras budistas, oriundas de outra civilização, a indiana. Não se trata, pois, apenas de história do estado nacional. Ao contrário, o conhecimento das tradições, do repertório, é a única maneira de produzir um conhecimento crítico, não servil, sobre os usos do passado.

Durante os anos de minha formação, testemunhei ainda um outro evento de proporções e dimensões gigantescas que provocaram e ainda provocam impactos no modo como vivemos em sociedade: os ataques de 11 de setembro de 2001. Esse evento, de fato, mudou a percepção de todos sobre o mundo em que vivemos. No campo da história, estimularam mais ainda os estudos sobre o

outro (o estrangeiro), as identidades, as migrações, os conflitos, o retorno (forte e consolidado) da História Política e Cultural. Recentemente, os ataques terroristas do Estado Islâmico à humanidade e ao patrimônio histórico, em especial, à cultura material do mundo antigo reacquece novas reflexões e novas pesquisas e busca por novas estratégias de ação contra um grupo que se compreende com o direito de exterminar a opinião e vivências e experiências e culturas de outrem. Hoje, uma das grandes alternativas de salvaguardar a História que nos é significativa lança mão da informática, das ferramentas digitais que recriam a cultura material de maneira interativa e midiática na ausência do espaço e do objeto real que foram alvos de destruição sistemática e, assim, construímos novas pontes para a interdisciplinaridade. Estes são alguns dos grandes eventos históricos que nos chamam à responsabilidade e mostram a ampliação do trabalho histórico e as potencialidades da contribuição do historiador.

A História Antiga e o historiador contemporâneo que se dedica ao estudo do mundo antigo têm um lugar importante, fornece uma contribuição fundamental no conjunto desses acontecimentos presentes. Marc Bloch (2002, p. 60-65), que “considerava que a história não só deve permitir compreender o ‘presente pelo passado’ – atitude tradicional –, mas também compreender o ‘passado pelo presente’” (LE GOFF, 1990, p. 23). Em seu livro intitulado 1984, George Orwell – na verdade este é um pseudônimo de Eric Arthur Blair, jornalista e escritor londrino –, nas vozes de seus personagens Winston Smith e O’Brian, debate sobre as relações entre a memória e o passado e o tempo presente:

Quem controla o passado controla o futuro: quem controla o presente controla o passado, repetiu Winston obedientemente. Quem controla o presente controla o passado, disse O’Brian, acenando com a cabeça num sinal de aprovação. É a sua opinião, Winston, que o passado tem uma existência real? [...] O passado existe concretamente no espaço? Existe algum lugar ou qualquer outro, um mundo de objetos sólidos onde o passado ainda está acontecendo? Não. Então, onde que o passado existe, se existe de alguma forma? Nos registros. Foi escrito. Em registros e mais aonde? Na mente, nas memórias humanas. Na memória. Muito bem então. Nós, do Partido, controlamos todos os registros e nós controlamos todas as memórias. Então, nós controlamos o passado, não controlamos? [...] (ORWELL, 2004, p. 309).

De fato, como argumenta Le Goff (1996, p. 535),

o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.

As proposições apontadas no texto de Orwell compõe a dimensão política imbricada na relação História e Memória de maneira que há memórias e histórias geridas por grupos sociais específicos. Num campo de luta de representações, como argumenta Roger Chartier (1990, p. 17), as várias histórias e memórias concorrem a fim de se tornarem legítimas e universais a todos os grupos sociais. Nesse sentido, história-memória também significa e se insere em relações de poder, é objeto de uma História Política, intrínseca a uma cultura política.

No Brasil, o impacto temático de acontecimentos contemporâneos globais, nacionais e regionais no fazer História Antiga produzida nacionalmente é visível a partir da relação presente-passado, mas a incorporação de novas tecnologias ao fazer história ainda permanece subterrânea e invisível quando já não podemos

mais pensar em fazer História Antiga e compreender uma “antiguidade” ou o ensino desta descolada das tecnologias do nosso “presente” por meio das quais, hoje, temos disponível uma massiva coleção de documentos em meios digitais. Talvez poderíamos dizer, como indicou Ian Gregory (2014), “Como consequência, muitos historiadores se tornaram ‘historiadores digitais’ quase sem perceber, fazendo uso do vasto número de fontes que agora estão disponíveis em seus desktops”. Assim, a incorporação das tecnologias no fazer histórico no Brasil não segue o mesmo ritmo e celeridade, por exemplo, como a aproximação da história com outras áreas de conhecimento consideradas como “áreas afins” (Antropologia, Sociologia, Ciências Políticas, Economia, Geografia, Linguística, Arqueologia). E isso ocorre, em grande medida, em razão da constituição tradicional das especialidades, na definição de seus objetos, temas, abordagens, ferramentas, repertórios temáticos. Em contexto nacional, ainda persiste a prevalência predominante do texto escrito como fonte primordial da escrita e do ensino da história apesar de alguns avanços significativos em direção do estudo da cultura material. Isto não significa pensar, contudo, que o texto deixa de ter sua importância, ou que deve ser descartado, pelo contrário, o texto também deve ser compreendido e lido mediante novos olhares, inclusive, quando necessário mediante recurso a ferramentas digitais.

A História Antiga e a importância da capacitação digital

O analfabeto do século XXI não será aquele que não sabe ler e escrever, mas aquele que não sabe aprender, desaprender e reaprender. (TOFFLER, 1970).

As reflexões sobre o lugar da informática para o campo da História é tema recorrente entre os historiadores brasileiros. Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (2012, p. XII) não deixariam de destacar, na introdução da obra *Novos domínios da História*, que

“não teríamos como evitar a retomada de um tema de ordem metodológica, não raro técnica, como é o lugar da informática na pesquisa histórica – sendo este um campo em que o ritmo e a qualidade das inovações alcançam, indiscutivelmente, o status de verdadeira “revolução tecnológica”.

Cecília Cristina da Silva Tavares (2012, p. 302), sem dúvida, tem razão:

Tanto em termos de conhecimento quanto no de informação, os computadores pessoais, a Internet, as comunidades de relacionamento, o Twitter, o conceito de World Wide Web, os novos tablets e inúmeros outros gadgets invadiram a vida de muitos seres humanos nos últimos vinte anos e, dessa forma, possibilitam uma constante conexão entre as pessoas, uma intensa circulação de imagens, narrativas (blogs), registros jornalísticos, convocações para manifestações políticas – basta observar o papel que essas tecnologias assumiram na recente onda de revoltas no mundo muçulmano.

No Brasil, o uso do computador no campo da história ainda é concebido, geralmente, para “atividades de cálculo, compilação de tabelas e cruzamento de dados” (FIGUEIREDO, 1997, p. 419) ou ainda como armazenamento e depósito de documentos os quais podemos ter acessos a arquivos digitais, produção de textos e apresentações em *powerpoint* e, mais recentemente, o uso para

meetings, aulas remotas, salvo algumas exceções. Apesar do nosso uso do computador ainda esteja restrito, não podemos considerar a questão da relação história e informática circunscrita ao uso do computador, como alerta Cecília Tavares (2021, p. 302-303), que:

[...] a questão agora não se refere apenas ao uso do computador, como problematizava Luciano Figueiredo, em 1997. Outros aspectos do mundo da informática devem ser considerados [...] é necessário incluir reflexões sobre o uso da internet por parte do historiador, especialmente do Google, poderosa ferramenta de busca, entre outras atribuições que possui; da possibilidade de acesso a livros digitalizados e da pesquisa geral de informações.

A questão do armazenamento, tanto das informações como de fontes e de bibliografia que interessam ao pesquisador em História também passa pela informática e merece atenção. Até mesmo o ensino de História tem de sofrer uma análise mais atenta, pois se apresentam e disseminam inúmeros cursos de educação à distância que tem no espaço cibernético o substituto do exercício da prática da sala de aula.

A *História Digital* ou, para a especificidade do campo da História Antiga, as contribuições da *Ciberarqueologia* trouxeram para a História Antiga uma ampliação da compreensão dos usos tecnológicos no âmbito desta subárea. Com importante e significativos exemplos de projetos de armazenamento e produção de “fontes” digitais: 1) Digitalização de fontes documentais; 2) A produção de modelos 3D; 3) Criação de bancos de dados, como *Last Statues of Antiquity Database* (LSA- Late Antiquity Center/Oxford University/UK <http://laststatues.classics.ox.ac.uk/database/browse.php>); o arquivo e manutenção de acervos digitais de manuscritos, LUNA, da Bodleian Old Library (<http://bodley30.bodleian.ox.ac.uk:8180/luna/servlet>). No Brasil, os avanços mais sistemáticos são mais em outras subárea da História como, por exemplo, o *Centro de Pesquisa e Documentação Histórica (CPDOC)* (<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>), com um importante acervo de História Oral, um acervo de entrevistas, mas temos inserções nacionais no uso da tecnologia, referente a produção de réplicas de fontes com uso de impressoras 3D. Uma história digital a partir de pesquisas e produção de aplicativos no âmbito do *Laboratório de Arqueologia Romana Provincial*, do Museu Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (LARP/MAE/USP), com página de internet instituída, <http://www.larp.mae.usp.br/>, e que promove e amplia a difusão desta produção intelectual por meio de canal de youtube (https://www.youtube.com/channel/UC3_0-iyj4R1S0bZJM49vkAQ).⁵ Para citar apenas alguns.

As impressoras 3D também se tornaram uma ferramenta muito útil ao arqueólogo clássico e para o historiador da antiguidade na medida em que auxiliam, por exemplo, na restauração de cultura material como é possível observar a estatuária danificada proveniente do sítio arqueológico de Palmira, alvo da destruição realizada pela tomada do sítio pelo Estado Islâmico. Dois bustos funerários, datados entre os séculos II e III EC, destruídos pelo Estado Islâmico e recuperados foram restaurados na Itália como parte de um projeto da associação chamada *Incontro de Civiltà* e isso só foi possível em razão da

⁵ O canal do LARP no youtube, inclusive disponibiliza uma série de vídeos sobre a produção ciberarqueológica do laboratório. Inclusive com a formação de recurso humanos que pesquisa e faz parte de grupos de pesquisas que pensam o uso da tecnologia para a História de Roma Antiga. Alex Martire (atualmente, em Pós-doutorado pela UFMG, em teoria arqueológica) fez o Doutorado em Arqueologia, sob a orientação de Maria Isabel Fleming (MAE/UESP), cuja tese se intitula *Ciberarqueologia em Vipasca: o uso de tecnologias para a reconstrução-simulação interativa arqueológica*.

tecnologia moderna que torna possível a recriação da parte danificada da estatuária e este trabalho foi realizado por uma equipe de especialistas e durou um mês para se reconstituir a face da escultura (*Archaeological Newsroom*, 22 fev. 2017; vide Figura 1 e Figura 2).

E a salvaguarda e preservação do patrimônio e as pesquisas nesse âmbito têm produzido importantes avanços com a tecnologia. E estes são também fontes produzidas e que já estão sendo armazenadas em bancos de dados para acesso livre, no âmbito do LARP, é possível, por exemplo, conhecer a produção de um molde de silicone a partir de um modelo em resina de uma lucerna (<http://www.larp.mae.usp.br/rv/producao-de-replicas/>) escaRNAEADA e impressa em impressora 3D (<https://youtu.be/ChsqWvW4Sss>). E o British Museum 3D Models disponibiliza um banco de dados de modelos 3D prontos para impressão (<https://sketchfab.com/britishmuseum>).

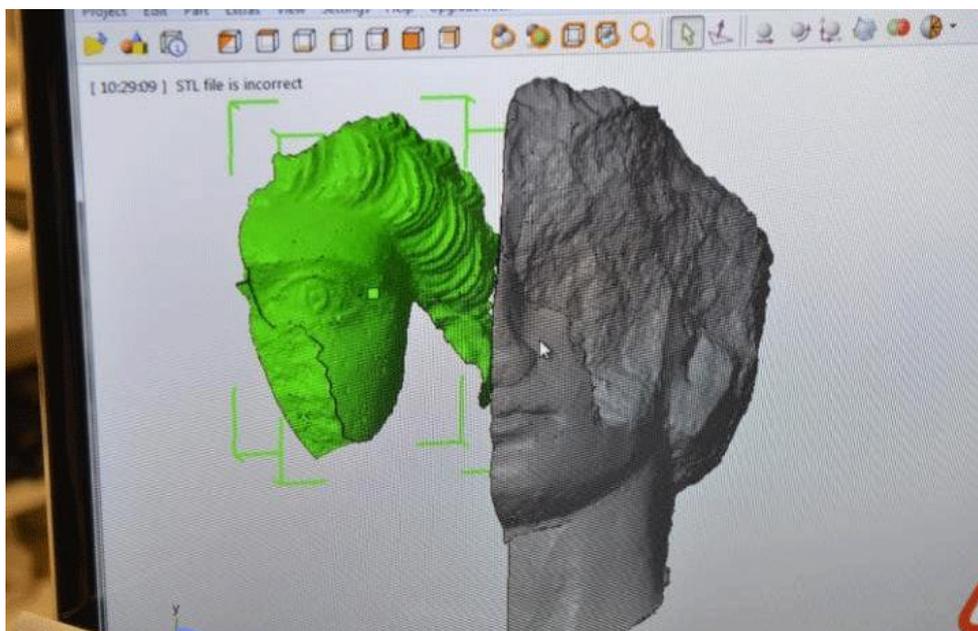


Figura 1: Imagem da produção do modelo 3D em computador para impressão.⁶

⁶ Chris Warde-Jones/Telegraph. Imagens gentilmente cedidas e autorizadas pelo autor.

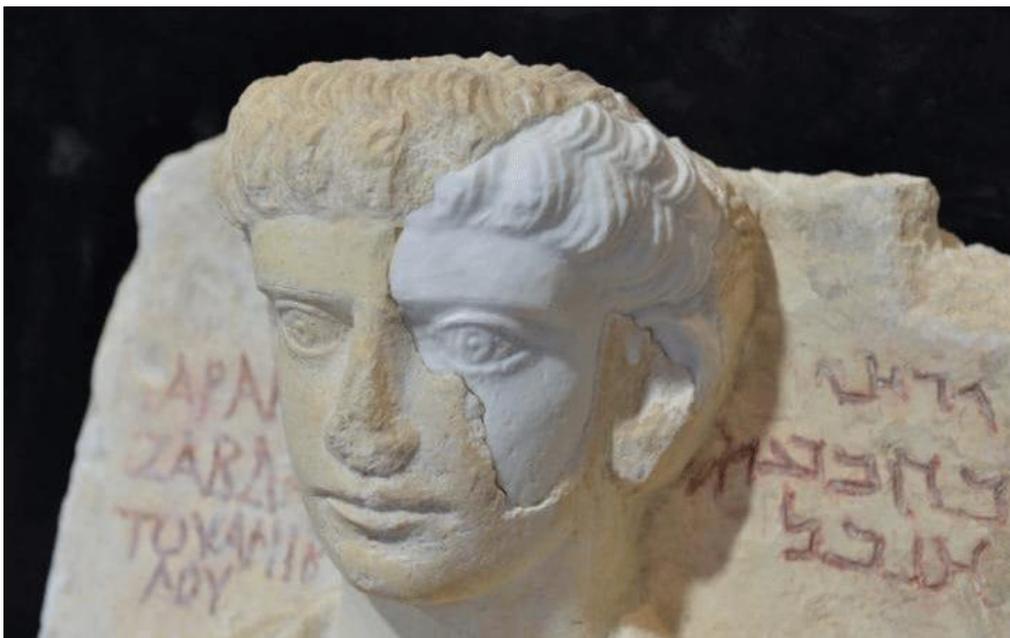


Figura 2: Restauração de parte do rosto.⁷

O fazer de uma história digital esbarra em problemas estruturais importantes. A instauração do que Pierre Lèvy (2001, p. 04) chamará de “tecnodemocracia”, não somente a introdução dos computadores nas escolas, a informatização das empresas, mas também a criação de redes telemáticas como parte do fenômeno da apropriação da técnica, é um pré-requisito indispensável. Mas continua argumentando Lèvy que apenas nos apropriar das técnicas sem criar as condições de uma orientação, um ensino, e uma pesquisa sobre o potencial tecnológico pode resultar num cenário decepcionante como foi visível no caso da informática escolar na França em que grandes aportes de recursos financeiros foram destinados a equipar as escolas e formar professores na década de 80. Para Lèvy, o problema reside no tempo milenar de prática escolar fundamentada no “falar e ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, no uso moderado da impressão”. Conforme o autor, para uma verdadeira integração da informática (e do audiovisual)

supõe [...] o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos. Mas as “resistências” do social têm bons motivos. O governo [no caso francês] escolheu material da pior qualidade, perpetuamente defeituoso, fracamente interativo, pouco adequado aos usos pedagógicos. Quanto à formação dos professores, limitou-se aos rudimentos da programação (de um certo estilo de programação, porque existem muitos deles...), como se fosse este o único uso possível de um computador! (LÈVY, 2001, p. 05)

Conforme Pierre Lèvy (2001, p. 04), é preciso:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência depende, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos.

⁷ Crédito da foto: Imagens, gentilmente, cedidas e autorizadas por *Chris Warde-Jones/Telegraph*
Copyright: *Chris Warde-Jones/Telegraph*. Imagens, gentilmente, cedidas e autorizadas pelo autor

Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturadas por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria.

O recurso frequente ao texto escrito como uma fonte primordial de evidências para a escrita e o ensino da história do mundo antigo em contexto nacional não constitui um problema a princípio. Este nos fornece uma determinada perspectiva sobre a realidade antiga, um ponto de vista, daqueles grupos sociais da antiguidade que tinham acesso ao ensino e à formação e, portanto, à escrita da história sob a ótica de seu lugar social. E como nos têm demonstrado as pesquisas e as obras tanto de Pedro Paulo Funari, quanto de Renata Garraffoni (com grafites e estudos com a cultura material), e do Júlio César Magalhães com seus estudos a partir de uma abordagem que visibilizam os subalternos, avançamos muito no conhecimento e ensino da história do mundo antigo. Mas mesmo estes documentos de cultura material, de maneira mais diversa, para o pesquisador brasileiro, nos chegam via bancos de dados, acervos virtuais uma vez que é raro bibliotecas contar com catálogos de documentos.

No contexto americano, conforme Adam Crymble (2021, p. 1), nenhuma outra disciplina, por meio dos seus especialistas, investiu tanta energia e pensou em tornar suas fontes e evidências disponíveis ao público, ou cativaram públicos mediante mídias digitais, ou transformaram suas práticas pedagógicas com o auxílio da tecnologia. Mas apesar disso, ainda persiste, segundo Crymble, a imagem tradicional estereotipada do historiador fielmente atado às tradições escolares – acumulando poeiras em arquivos em vez de coleções de bytes na memória do computador. Crymble ainda nos indaga como pode uma disciplina com tanto olhar para o futuro permanecer ainda enraizada em narrativas da profissão que reforçam essa representação que exclui o recurso à tecnologia? A resposta a esta pergunta, conhecemo-la muito bem, como historiadores, é que a história é sempre uma história política, como e o que escrevemos é fruto de uma seleção, não se trata de uma simples narrativa de acontecimentos, se trata de uma negociação, por vezes conflituosas, entre perspectivas concorrentes e agendas de pesquisa, nem sempre priorizadas no conjunto das especialidades, que incluirão auto posicionamento em relação ao futuro e como se deseja que este futuro seja vislumbrado (CRYMBLE, 2021, p. 2).

A própria compreensão de “texto escrito” mediado por vias virtuais deve ser repensado. O trabalho com fontes escritas tradicionais requer “crítica documental”, precisamos reconhecer que os documentos

são produtos de muitas vozes e influências; seguem regras próprias de estruturação; sofrem interferências ao serem transmitidos, e, se por um lado, produzem sentidos, por outro, ganham novos significados, ao serem retomados em distintos contextos históricos,

nas palavras de Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva (2015, p. 134). De fato, segundo Gregory (2014),

Muitas críticas estão centradas nas próprias fontes digitais, cuja qualidade é inferior ao que se poderia esperar. A digitalização de um documento é geralmente um processo de dois estágios: primeiro, uma imagem digital do documento é criada como um bitmap e, em seguida, o conteúdo textual é codificado como texto legível por uma máquina. Os dois são frequentemente reunidos de modo que um usuário possa digitar um termo de pesquisa, localizado no texto, e então o usuário pode ver a imagem apropriada da página. O primeiro dos dois estágios é relativamente simples usando um scanner ou câmera e, se feito

corretamente, apenas resulta em abstrações relativamente menores do original, pois o resultado é uma cópia fac-símile. O segundo estágio, no entanto, é extremamente problemático, envolvendo o texto sendo digitado manualmente ou o software de reconhecimento óptico de caracteres (OCR) usado para identificar automaticamente as letras da imagem bitmap. Ambos são lentos, caros e sujeitos a erros. O OCR tende a ser usado em projetos de grande escala: é mais rápido e barato, mas tende a resultar em muito mais erros. Qualquer que seja a abordagem usada, verificar os resultados é muito difícil. Abordagens comuns envolvem digitar cuidadosamente amostras de “padrão típico” de partes da fonte e compará-las com o material inserido em massa para fornecer uma porcentagem de palavras ou letras com erros. É difícil entender o que as consequências dessas pontuações significam na prática. Mesmo sem erros, se o texto for removido das varreduras da página, eles serão abstração do original e muitas informações potencialmente úteis serão perdidas.

Diante deste cenário, o desafio dos historiadores digitais, conforme Ian Gregory (2014):

[...] é enganosamente simples: é fazer uma boa história que combine a capacidade do computador de pesquisar e resumir, com a capacidade do pesquisador de interpretar e argumentar. Isso envolve o desenvolvimento de uma compreensão de como usar as fontes digitais de maneira adequada e, mais importante, o uso de fontes e métodos digitais para fornecer novos estudos que aprimorem nossa compreensão do passado. Existem muitas fontes disponíveis; o desafio é utilizá-los para concretizar seu potencial.

Considerações finais

Como bem diagnosticou Roger Chartier (1991, p. 173), na década de 90, a História usufruiu de uma vitalidade singular mesmo quando em contextos de uma crise como a que se delineou nas ciências sociais onde se notava o abandono de sistemas globais de interpretação, paradigmas dominantes, como, por exemplo, o eram o estruturalismo e o marxismo. A vitalidade, no campo da História, deve-se particularmente à estratégica habilidade dos historiadores de captação de territórios, das técnicas, das marcas de cientificidade, novos objetos associados com o não abandono de nada do que já tinha fundado a força da disciplina. Assim, que compreendemos o interesse dos historiadores em tecnologia e cultura digital e esta especialidade e saber têm muito a oferecer à profissão do professor de história e do historiador. E a maneira de se construir esta ponte, entre História e Tecnologia, História e Informática, é ampliar os laços entre ambas sem abandonar as práticas tradicionais, como nos revelou Chartier e Crymble.

SILVA, E. C. M. An underground and invisible Ancient History: Teaching and researching Classics in the Digital Age – The Brazilian Context. *Olho d'água*, São José do Rio Preto, v. 14, n. 1, p. 32-48, 2022.

Referências

ARCHAEOLOGICAL NEWSROOM, de 22 de fevereiro de 2017. Acesso em 15 nov. 2021. Disponível em <https://www.archaeology.wiki/blog/2017/02/22/ancient-busts-rescued-palmyra-will-return-syria/>.

AYLETT, R.; GREGORY, K. *Evaluating teacher quality in higher education*. London: Routledge, 1996.

BODARD, G.; MAHONY, S. *Digital research in the study of classical antiquity*. Farnham: Ashgate, 2010.

CARDOSO, C. F. *Uma introdução à História*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CLARE, R. *Ancient Greece and Rome in videogames: Representation, Play, Transmedia*. London: Bloomsbury Publishing, 2021.

COHEN, D, J.; ROSENZWEIG, R. *Digital History: a guide to gathering, preserving and presenting the past on the web*. Michigan: University of Pennsylvania Press, 2005.

CRYMBLE, A. *Technology and the historian: transformations in the Digital Age*. Chicago: University of Illinois Press, 2021.

FIGUEIREDO, L. R. História e informática: o uso do computador. In: CARDOSO; C. F.; VAINFAS, R. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 419-441.

FUNARI, P. P. A. *A História em sua integridade: a propósito da Base Nacional Comum Curricular*. 2016. Parecer solicitado pelo Ministério da Educação e pela Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: https://www.academia.edu/22106025/A_Historia_em_%20sua_integridade_a_prop%C3%B3sito_da_Base_Nacional_Comum_Curricular. Acesso em: 06 dez. 2020.

LE GOFF, J. *História e Memória*. São Paulo: Unicamp, 1990.

GORDON, L. History constructs a Historian. In: BANNER Jr., J. M.; GILLIS, J. R. *Becoming Historians*. Chicago: Chicago University Press, 2009, p. 76-100.

GREGORY, I. Challenges and opportunities for digital history. *Frontiers in Digital Humanities*, 17 december, 2014. Acesso em 13 nov. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.3389/fdigh.2014.00001>.

KERFERD, G.B. *The sophistic movement*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LÈVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÈVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 2001.

TAVARES, C. C. S. História e informática. In: CARDOSO; C. F.; VAINFAS, R. *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 301-317.

TOFFLER, A. *Future shock*. New York: Bantam Books, 1970.