Recebido: 15 de abril de 2025 | Aceito: 10 de junho de 2025

ENTRE DISCIPLINAS: LETRAS CLÁSSICAS, HISTÓRIA ANTIGA E OS ESTUDOS CLÁSSICOS NO BRASIL

Leni Ribeiro Leite[1]

Resumo

Este texto propõe uma reflexão pessoal sobre os contornos e as interseções entre as áreas de Letras Clássicas, História Antiga e os Estudos Clássicos no Brasil. A partir de uma perspectiva crítica, pretendemos pensar como essas áreas estão institucionalmente configuradas nas universidades brasileiras, contrastando-as com outras possibilidades. Entendemos que é de grande importância pensar as especificidades do estudo da Antiguidade dentro de uma realidade brasileira, periférica e multilíngue.

Palavras-chave

Antiguidade no Brasil; Ensino superior brasileiro; Interdisciplinaridade; Estudos clássicos latino-americanos.

Abstract

This text proposes a personal reflection on the boundaries and intersections between Classical Language and Literature, Ancient History, and Classical Studies in Brazil. We aim to examine how these fields are institutionally structured within Brazilian universities from a critical perspective, contrasting them with other possible models. We consider it highly important to reflect on the specificities of studying Antiquity within a Brazilian context—a peripheric and multilingual one.

Keywords

Antiquity in Brazil; Brazilian higher education; Interdisciplinarity; Latin American Classical Studies.

[1] Professora Associada – Universidade de Kentucky, EUA. E-mail: leni.leite@uky.edu.

Como estudiosa das Letras Clássicas no Brasil, tendo feito minha formação pós-graduada nos primeiros anos do século XXI, boa parte da minha vida acadêmica tem se passado em um lugar incômodo, que é a fronteira interdisciplinar entre as Letras e a História, como são entendidas em nosso sistema acadêmico. Esse espaço, que é interdisciplinar porque *entre disciplinas*, ou seja, no meio do caminho, causa dificuldades aos que o seguem, desde o momento em que, ao preencher os documentos que regem a vida acadêmica no Brasil, tais como o Lattes, é preciso decidir por uma ou outra – pois não há lugar para ambos – até quando, em uma banca ou evento, espera-se um posicionamento específico, geralmente expresso na fórmula frequentemente ouvida em tais ocasiões, da boca de profissionais acadêmicos respeitados: "eu não sou desta área".

Mas o que determina o ser de uma área? Apenas o título formal adquirido em uma universidade? A área ou tema no qual o pesquisador realizou sua formação em nível de doutoramento? Se assim pensamos, Foucault seria filósofo e psicólogo; Roland Barthes seria um classicista, com uma tese sobre tragédia grega; Todorov tinha um Doutorado em Letras, Max Weber era doutor em Direito, Hannah Arendt era especialista em Santo Agostinho, Chomsky só poderia falar sobre linguística e Roger Chartier, esse sim, é historiador. Mas todos esses pensadores tiveram impacto muito além das áreas de especialidade demarcadas por seus trabalhos de doutorado, e escreveram com propriedade, portanto, sobre *outras áreas*.

Parece claro porém que muitos deles, ao fazê-lo, também sentiam a pressão de ter que ser de *uma* área. É o que se percebe ao ler a página de Hayden White, ainda disponível online na Universidade de Michigan, onde o autor, falecido em 2018, diz: "I am a historian (paleographer, Weberian, narrativist) who blundered, first, into literary criticism (philology, semiotics, New Criticism) and then, into philosophy (classics, Vico, Foucault and Deleuze). I still do not understand the authority enjoyed by Aristotle in these three domains of inquiry." Chama atenção o uso de *blunder* (tropeçar, mas também andar às cegas, falar inadvertidamente, ou estragar) que trai esse sentimento de estar cruzando fronteira proibida, de forma inadequada, ou mesmo incapaz. Afinal, as áreas são claramente delimitadas nas diversas disciplinas, que pertencem aos seus determinados Departamentos, subordinados aos Centros ou Faculdades, numa organização nitidamente posta em um fluxograma da Universidade. Esta certeza é, claro, uma ilusão, facilmente

desfeita com uma comparação entre os sistemas, não apenas entre diferentes países, mas às vezes dentro de um mesmo país, em instituições vizinhas. A primeira vez que percebi isso foi ao sair do Instituto de Letras da UERJ, parte do Centro de Educação e Humanidades, para fazer pós-graduação na Faculdade de Letras da UFRJ, parte do Centro de Letras e Artes, junto com a Faculdade de Arquitetura, a Escola de Música e a Escola de Belas Artes. Como o leitor certamente já entendeu, estamos falando de opções de organização institucional, que têm, portanto, mais a ver com escolhas políticas, historicamente determinadas, do que com qualquer imanência do conhecimento. A pergunta a fazer então é: como chegamos a esta organização?

A Universidade no Brasil: breve histórico

A universidade no Brasil tem uma história distinta em comparação com outras regiões do mundo, marcada por um início tardio. Durante o dito período colonial, o modelo educacional imposto por Portugal restringia a criação de instituições de ensino superior na colônia. Jovens brasileiros que desejavam seguir estudos avançados precisavam se deslocar à Europa, sobretudo a Coimbra.[2] A justificativa para essa ausência de universidades era política e estratégica: manter o controle intelectual e administrativo centralizado na metrópole de Portugal. Assim, diferentemente de outros países da América Latina colonizados pela Espanha, tais como o Peru e o México, que contaram com universidades desde o século XVI, o Brasil só começou a instituir o ensino superior no século XIX. Ainda que muitas das escolas da América Portuguesa oferecessem ensino de qualidade, as solicitações de autorização para o estabelecimento formal do Ensino Superior no Brasil eram sistematicamente negadas (Elias, Martins, Moreira, 2017).

Se fossemos escolher um marco inicial do ensino superior no Brasil, talvez o mais óbvio seja 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro. Nesse contexto, foram criadas as primeiras escolas de nível superior com caráter profissionalizante, como a Escola de Cirurgia da Bahia e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro, ambas fundadas ainda em 1808. Essas instituições, no entanto, não se configuravam como universidades no sentido pleno do termo, pois eram escolas isoladas e especializadas, com foco em áreas como medicina, direito e engenharia.

[2] Para uma visão aprofundada deste processo, cf. Cunha (2007), em especial o primeiro volume.

A primeira universidade brasileira propriamente dita foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, a partir da união de diversas escolas superiores já existentes. Posteriormente renomeada como Universidade do Brasil, ela formou a base da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (Oliveira. s/d). A criação da universidade visava não apenas organizar institucionalmente o ensino superior, mas também atender às exigências simbólicas de uma nação independente que buscava afirmar sua identidade cultural e científica.

Ao longo do século XX, a expansão universitária brasileira ganhou força com a criação de outras instituições públicas, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1927, então UMG, também a partir da fusão de quatro escolas de nível superior já existentes em Belo Horizonte; e a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934 com forte influência da Missão Francesa. O modelo universitário brasileiro, desde então, passou a se consolidar sob a égide do modelo europeu continental, com traços do sistema napoleônico. Ainda que não seja este o lugar para um aprofundamento neste tema, é importante aqui acenar como a universidade brasileira atual ainda tem muito do modelo proposto por Georges Cabanis no início do século XIX e institucionalizado sob Napoleão Bonaparte.[3] Esse modelo, centrado na formação profissionalizante, estabeleceu currículos rígidos, fragmentados por disciplinas e voltados para a obtenção de diplomas em áreas práticas como medicina, engenharia e direito. A universidade, nesse sistema, não se constitui como uma instituição unificada e voltada à produção do saber, mas sim como uma federação de faculdades e escolas com autonomia administrativa e pouco diálogo entre si. A prioridade está na instrução técnica e na padronização curricular, com progressão linear e pouca abertura à pesquisa ou à interdisciplinaridade. Como diz Oliveira (s/d), "(...) essa reunião de estabelecimentos numa universidade não implicou aproximação de relações e troca de saberes necessários à existência do 'espírito universitário'."

Em contraste, o modelo humboldtiano, formulado na mesma época na Alemanha, e que forma o ideal de instituições não só na Alemanha mas também em outras partes do Norte Global, concebia a universidade como um espaço autônomo de produção de conhecimento, onde ensino e pesquisa se articulam organicamente, e a formação humana geral é valorizada tanto quanto a especialização. No entanto, esse ideal nunca se consolidou como base estrutural no Brasil. Ainda que elementos humboldtianos estejam

[3] Almeida Filho (2022) é um estudo recente e aprofundado sobre o impacto de Cabanis na teoria da educação.

presentes em núcleos de pós-graduação e pesquisa, a universidade brasileira permanece majoritariamente cabanisiana, voltada à profissionalização e estruturada de modo fragmentado, o que limita o desenvolvimento de uma cultura universitária mais integrada. Guardemos isso na memória.

Estudos Clássicos na universidade brasileira

Mas e os estudos sobre o mundo antigo – o que hoje talvez chamemos de Estudos Clássicos, entendendo aí os estudos de História Antiga, Filosofia Antiga, Literatura Antiga e tudo mais que se refere a Grécia e Roma? Dentro do panorama da criação de universidades no Brasil, entre o século XIX e o XX, a área de Estudos Clássicos chega com raízes profundas no período imperial, quando o ensino do latim era componente obrigatório da formação secundária. O *Regulamento de Instrução Pública* de 1854, por exemplo, consolidava o latim como disciplina central nos colégios do Império, especialmente como preparação para o ingresso no ensino superior. O grego antigo também era ensinado, embora com menor regularidade. O domínio das línguas clássicas era, naquele contexto, um marcador de distinção cultural e intelectual. Mas mesmo para além do domínio das línguas, que sempre pertenceu a algum tipo de elite, o conhecimento da Filosofia, da História, do Mundo Antigo de maneira geral, se mantinha central, dentro de uma sociedade que, embora formando um corpo de instituições educacionais laicas, ainda era extremamente devedor da educação vinculada às ordens religiosas, recém saída de um *Ancien Régime* teológico-político em que a História era mestra da vida, e os exemplos do passado edificavam moralmente o homem que construía o futuro teleologicamente determinado. Se tomamos como exemplo a cadeira de História no Colégio Pedro II, centro irradiador de ideias sobre educação no período em questão, vemos como ela tinha como identificação as humanidades clássicas. Compondo uma cadeira juntamente com a Geografia, seus conteúdos de História Universal tinham como referência a moral e a religião para orientar os espíritos e como inspiração a Grécia e Roma (Santos, 2015). Dessa forma, os estudos da Antiguidade, com a História da Grécia e a História de Roma foram os principais componentes da cadeira. Tal perspectiva de centralidade no passado clássico, saber sobre Atenas e Roma, sobre Sólon e César, orientava o Ensino no país. Não havia, portanto, uma área de Estudos Clássicos – os alunos encontravam os elementos do Mundo Antigo como pedras fundamentais de seus estudos em geral. Vale observar o que diz o mapa das

lições do *Regulamento do Colégio Pedro II* para uma semana de ensino: cabia às aulas de Latim a maior carga horária semanal (50 tempos), seguidas do Grego (18 tempos), da Retórica e Poética (20 tempos), da Filosofia (20 tempos), da História (12 tempos) e da Geografia (11 tempos). As disciplinas que compõem as chamadas Ciências da Natureza aparecem em um segundo bloco, com a Matemática subdividida em Aritmética, Geometria, Álgebra e Trigonometria/ Mecânica, totalizando 29 tempos semanais; a Astronomia com 3 tempos, a História Natural com 4 tempos, as Ciências Físicas com 6 tempos, o Desenho com 8 tempos e a Música Vocal com 6 tempos. Os alunos estavam em contato com elementos da Antiguidade em todas as disciplinas do primeiro bloco.

No século XX, com a implantação da República e as reformas educacionais subsequentes, o espaço das línguas clássicas no ensino médio foi sendo progressivamente reduzido. Reformas como a de Francisco Campos (1931) e a de Gustavo Capanema (1942) enfatizaram uma formação mais voltada às ciências e ao ensino técnico, marginalizando os estudos humanísticos. Por outro lado, foi nesse mesmo período que os Estudos Clássicos se institucionalizaram nas universidades brasileiras, especialmente com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – que, como vimos, porém, em geral não estavam entre as faculdades já criadas e reunidas naquele primeiro impulso, que incluía, napoleonicamente, apenas estudos profissionalizantes. Com o progressivo, mas inexorável, recuo das humanidades no Ensino Básico, como sabemos,[4] os Estudos Clássicos no Brasil passaram a se concentrar majoritariamente no ensino superior. No entanto, nunca se constituíram como uma área em si, pois a partir da realidade do Ensino Secundário, como o que vimos no Colégio Pedro II, e por conta do caráter vocacional e profissionalizante do modelo pelo qual se formou a Universidade Brasileira, os conhecimentos sobre Antiguidade se mantiveram em aulas, disciplinas, cursos, cadeiras separadas: língua é uma coisa, História é outra, Filosofia é outra. Assim, nossas instituições de Ensino Superior oferecem disciplinas de latim, grego antigo, literatura clássica e história da Antiguidade, mas dentro das Faculdades ou Institutos voltados para aquelas áreas: Letras, História, Filosofia, Música, Arquitetura, Artes.

[4] Uma visão mais específica deste processo já foi explorada, com maior atenção ao ensino de latim, em Leite; Castro, 2014.

Uma breve comparação

Nos países do Norte Global, em especial aqueles em que a inspiração Humboldtiana foi mais forte, a área de *Classics* é geralmente estruturada como um campo autônomo nas universidades, com departamentos próprios que abarcam o estudo das línguas clássicas (latim e grego), literatura, filosofia antiga, história, arqueologia, recepção clássica. Nos Estados Unidos e no Canadá, por exemplo, é comum encontrar "Departments of Classics" em universidades públicas e privadas, oferecendo programas completos de graduação e pós-graduação. Na Europa, a estrutura dos Estudos Clássicos varia conforme o país, mas em geral constitui um campo disciplinar consolidado com forte tradição filológica. Na Alemanha, por exemplo, a área é representada por departamentos de *Klassische Philologie*. Na Itália, muitas universidades mantêm cursos robustos em filologia clássica, literatura e arqueologia, sustentados por uma longa tradição humanista. No Reino Unido, o modelo anglo-saxão estrutura departamentos de *Classics* ou *Classics and Ancient History*. Em todos esses contextos, os Estudos Clássicos mantêm uma identidade disciplinar própria.

É importante reconhecer que esses modos de estruturar as áreas são, portanto, derivados de escolhas mais amplas que guiaram a organização institucional histórica nos diversos espaços. Mesmo nas universidades do tipo humboldtiano, reconhecem-se as peculiaridades de um trabalho filológico face a um arqueológico ou histórico, apesar de todos ocorrerem dentro dos limites dos Estudos Clássicos, para eles. Da mesma forma, os pesquisadores que se dedicam aos Estudos Clássicos no Brasil se reconhecem mutuamente como afins, mesmo quando vinculados a Departamentos separados, como demonstra a existência de uma sociedade multidisciplinar, a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos. Ou seja, apesar das distinções institucionais e das diferentes nomenclaturas adotadas entre países e universidades, é importante reconhecer que essas divisões da área de Estudos Clássicos — como filologia, filosofia antiga, arqueologia ou recepção — são, em grande medida, construções didáticas e administrativas, criadas para fins de organização curricular e distribuição de competências. Na prática, o campo opera como um contínuo intelectual e metodológico, em que os saberes se entrelaçam de maneira fluida: a leitura de um texto filosófico grego exige competências filológicas; o estudo da arqueologia clássica implica o conhecimento de fontes literárias e históricas; a recepção moderna dos clássicos demanda familiaridade com o cânone antigo. Assim, embora essas ênfases possam direcionar pesquisas e formar subespecializações, elas não

devem, na contramão dos formulários que temos que preencher como parte da burocracia acadêmica, ser compreendidas como compartimentos estanques, mas sim como pontos de entrada em um mesmo horizonte de investigação humanística que permanece, em essência, integrado e interdisciplinar.

Uma proposta

Cabe aqui enfim um comentário com intenção conclusiva, mas que é em verdade o ponto central de toda esta reflexão. No Brasil contemporâneo, os Estudos Clássicos ocupam um espaço restrito nos currículos universitários e praticamente desapareceram do Ensino Fundamental e Médio. Embora os conteúdos ainda sejam estudados em nossas Universidades, isso ocorre quase sempre de modo pontual como parte de cursos de Letras, Filosofia ou História. Essa realidade reduzida, dentro de um modelo que, como vimos, é fragmentário, pode ter como resultado limitar o acesso das novas gerações aos estudos da Antiguidade Clássica. Mas em vez de lamentar uma precariedade institucional, é produtivo pensar em como usar as peculiaridades deste contexto para fortalecer redes colaborativas, repensar metodologias e conectar os clássicos aos debates contemporâneos. A fragmentação pode ser, enfim, uma vantagem: ao invés de isolados em um departamento único, afastados dos demais colegas, os pesquisadores brasileiros que se debruçam sobre objetos da Antiguidade estão conectados, em seus departamentos, a pesquisadores de outras temporalidades e de outros objetos, o que permite abordar a Antiguidade por meio de sua relação com outras épocas e assuntos, sem os limites rígidos de um departamento tradicional. Entendo que a força da área não depende de sua existência como departamento ou de sua presença formal em estruturas administrativas, mas da capacidade de ação coletiva — com diálogo entre pesquisadores, professores, estudantes e comunidades.

Portanto, a palavra-chave para pensar o presente e o futuro dos Estudos Clássicos no Brasil deve ser colaboração. Diante de uma estrutura institucional fragmentada e de um campo frequentemente periférico nas universidades, o caminho mais fértil tem sido criar espaços colaborativos, atravessar fronteiras disciplinares e geográficas, e investir em modos de trabalho coletivos, abertos e plurais. Essa colaboração é uma estratégia de invenção epistemológica, não apenas uma opção. A formação de redes interinstitucionais envolvendo universidades públicas por meio de grupos de pesquisa atuantes, como temos, e iniciativas como o próprio GTHA tem sido

fundamental para consolidar uma base horizontal e inclusiva de produção e ensino.

As tecnologias digitais contemporâneas — plataformas de videoconferência, repositórios abertos, bases de dados colaborativas e ferramentas para tradução e anotação — ampliam exponencialmente essas possibilidades colaborativas. *Corpora* textuais e materiais podem ser organizados e compartilhados para análise, leitura, anotações e tradução coletiva; eventos híbridos possibilitam a conexão, o diálogo e o fomento de pesquisas e pesquisadores geograficamente afastados; e me furto mesmo a dar mais exemplos, pois sinto que estamos em um momento de profundas transformações tecnológicas que poderão, se assim desejarmos, potencializar nossas colaborações.

Mas é preciso pensar essas questões conscientemente. É preciso entender que diante da posição do Brasil no sistema acadêmico internacional, onde o Norte Global ainda opera como instância estrutural tanto de inclusão quanto de isolamento, nos resta definir claramente em que termos queremos dialogar. A proposta não é mera adaptação aos modelos hegemônicos, mas a construção de um diálogo horizontal, que valorize nossas línguas, temas, metodologias e urgências locais. Queremos penetrar nesses espaços, sim — mas com presença e autorregência epistemológica. Isso significa organizar eventos bilíngues e plurilíngues, criar edições críticas abertas, promover traduções colaborativas e inserir vozes brasileiras nos fóruns internacionais sem apagar nossas marcas. Em vez de esperar reconhecimento institucional exterior, reafirmamos presença por meio da ação coletiva. Mas como?

Para enfim chegar à minha área – não sem uma dose de ironia - , trago como exemplo a questão linguística, que é central para os Estudos Clássicos no Brasil, englobando tanto o domínio das línguas antigas quanto o desafio das línguas de produção acadêmica contemporânea. Outros pontos de vista se agregarão para uma resposta mais completa, mas esta é a minha contribuição. Por um lado, temos o problema do domínio das línguas antigas: o estudo do grego e do latim exige muito de um estudante que tem dificuldades sociais e econômicas que conhecemos bem, e que tem um mundo de conhecimento a dominar. Daí que, ainda que digamos aos alunos bem intencionadamente que o bom Historiador, Filósofo, Arqueólogo ou quem quer que seja que se dedica à Antiguidade deve saber ao menos um dos dois idiomas, sabemos que na prática isso ocorre com menos frequência do que deveria. E, na outra ponta, os estudantes de Letras também não têm domínio adequado das demais áreas

do Estudo da Antiguidade. O que fazer sobre isso? Essas são competências que se beneficiam significativamente de práticas colaborativas. Formar equipes multidisciplinares, reunindo pesquisadores de literatura, filósofos, historiadores, e tecnólogos, permite que o pesquisador compartilhe seu saber, supere barreiras de acesso e fortaleça a produção coletiva. Conclamo, portanto, que nossos grupos de pesquisa sejam mais e mais interdisciplinares – ou, se pensarmos em termos humboldtianos, mais puramente dos Estudos Clássicos. Ao invés de demandarmos de um pesquisador um conhecimento global, demandemos de um grupo um conhecimento plural.

Por outro lado, a escolha do idioma de publicação também levanta dilemas importantes. Publicar somente em inglês pode ampliar o alcance internacional, mas também pode representar uma forma de *aculturação* ou colonização acadêmica, que silencia vozes locais. Em contraste, publicar apenas em português tende a limitar o diálogo com interlocutores globais, isolando nossa produção e restringindo sua circulação intelectual. Para esta questão, sugiro que nosso grupo de pesquisadores se beneficie de estudos sobre comunidades semiperiféricas, que mostram que o uso estratégico de várias línguas — o que chamam de *equivalent publishing* — permite dialogar com múltiplos públicos sem renunciar ao patrimônio linguístico nacional (Curry; Lillis, 2014). Como caminho prático, podemos adotar um modelo multilíngue estratégico, que privilegia o português em certas situações (revistas nacionais, extensão, ensino básico), e o inglês ou outras línguas internacionais em instâncias que exigem visibilidade global. Além disso, a prática de produzir publicações em versões duais tem começado a se espalhar, e poderíamos fazer mais uso de *equivalent publishing*: gerar versões adaptadas para públicos específicos — por exemplo, uma versão para revista brasileira, outra para periódico internacional.

As tecnologias contemporâneas podem ser grandes aliadas nesta empreitada: sistemas de tradução automática multilíngue permitem esboçar versões preliminares em outra língua, apoiar a revisão colaborativa e construir corpora paralelos. No entanto, essas ferramentas exigem uso criterioso: traduções automáticas podem distorcer nuances e estruturas argumentativas específicas das línguas clássicas ou românicas. Portanto, devem ser vistas como auxílio, facilitando rascunhos, levantamento de termos técnicos e revisão preliminar, mas não como substitutos do trabalho humano, sensível às questões retóricas, culturais e epistemológicas que atravessam nossos discursos. Daí, novamente, voltamos à importância da equipe multidisciplinar, que integre pessoas com conhecimentos específicos das

diversas áreas. Essa agenda multilíngue, alicerçada em colaboração, garante que o Brasil dialogue criticamente com o Norte Global, afirmando sua voz, sua língua e sua abordagem. No alto dessa agenda, a tecnologia é um instrumento facilitador, mas a condição fundamental continua sendo a reflexão crítica, o diálogo consciente e o cuidado humano com as línguas envolvidas.

À guisa de conclusão

As características específicas do contexto brasileiro, sua diversidade cultural, linguística e regional, bem como os desafios históricos de acesso e recursos, têm o potencial de fortalecer um modelo de Estudos Clássicos pautado na colaboração e na coletividade. Diferentemente de tradições acadêmicas mais individualistas e competitivas, muitas vezes centradas no elogio do feito pessoal isolado, o cenário brasileiro convida a construir redes solidárias em que o conhecimento cresce e se renova a partir do esforço conjunto. Essa orientação para o coletivo permite a criação de ambientes acadêmicos mais humanos, abertos e inclusivos, onde a troca constante e a multiplicidade de perspectivas são valorizadas como fonte de inovação e resistência. Assim, a realidade brasileira, longe de ser uma limitação, pode se tornar uma vantagem epistemológica que inspira formas originais de produção e compartilhamento do saber, tornando o campo dos Estudos Clássicos mais conectado, diverso e vital para o século XXI.

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar. *The Revolution of Georges Cabanis*: A Forgotten Education Reform in Post-Enlightenment France. Kingston, ON: Queen's University, 2022. Disponível em https://queens.scholarsportal.info/omp/index.php/qulp/catalog/book/218. Acesso em 20 de junho de 2025.

CARVALHO, José Murilo de. *A Escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas.* 3.ed. Unesp: 2007.

CURRY, Mary & LILLIS, Theresa. Strategies and tactics in academic knowledge production by multilingual scholars. *Education Policy Analysis Archives*. V.22 May 2014. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/270555315_Strategies_and_tactics_in_academic_knowledge_production_by_multilingual_scholars Acesso em 20 de junho de 2025.

ELIAS,Simone Santanar R.; MARTINS, Décio Ruivo; MOREIRA, Ildeu de Castro. 'Não' à criação de uma universidade no Brasil: análise de um documento do século XVII. *RBHC*, v10, n2, 2017. Disponível em https://doi.org/10.53727/rbhc.v10i2.132 . Acesso em 20 de junho de 2025.

LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Marihá Barbosa e. O ensino de língua latina no Brasil: percursos e perspectivas. *Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos*. , v. 27, n. 2, p. 53–77, 2014. DOI: 10.24277/classica.v27i2.226. Disponível em: https://revista.classica.org.br/classica/article/view/226. Acesso em 20 de junho de 2025.

OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. "Uma breve história da UFRJ." Disponível em: https://ufrj.br/acesso-a-informacao/institucional/historia/ Acesso em 20 de junho de 2025.

PALLADINO, Florindo. O Ensino Secundário na França napoleônica. *Cad. Hist. Educ.*, Uberlândia , v.22, e171, 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062023000100043&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 de junho de 2025.

ROIZ, Diego da Silva. Entre Memórias e Histórias da Universidade de São Paulo: Histórias em Construção. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.21, p. 52-64, mar. 2006.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O Currículo da disciplina História no Colégio Pedro II - Império. *Cad. Hist. Educ.*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 55-70, jan. 2015. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062015000100055&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 de junho de 2025.

SCHWARTZMAN, Simon. *A Space for Science:* The Development of the Scientific Community in Brazil. Pennsylvania: Penn State, 1991.