



DOI:10.12957/transversos.2019.44679

TEORIA, ESCRITA E ENSINO DA HISTÓRIA: ALÉM OU AQUÉM DO EUROCENTRISMO?

Guilherme Moerbeck

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
gmoerbeck@yahoo.com.br

Francisco Gouvea de Sousa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
chico.gouvea31@gmail.com

O eurocentrismo é, possivelmente, a variante mais forte do etnocentrismo presente nos debates entre historiadores das últimas décadas. Há um complexo jogo teórico que une e divide opiniões de historiadores, arqueólogos, antropólogos e cientistas de outras áreas do conhecimento humano e social aplicado acerca da dimensão e profundidade dos efeitos da modernidade no pensamento social e, em especial, na produção da História. Não seria sequer possível dar conta de tantas nuances em tão pouco espaço sem correr o risco indesejável de transformar esse curto ensaio introdutório numa longa lista onomástica de referências bibliográficas de pouca profundidade. Por isso mesmo, opta-se por uma apresentação bastante seletiva, que busca indicar tão somente alguns contornos dessa problemática.

A crítica ao etnocentrismo já possuiu uma longa trajetória sobre a qual não nos furtaremos a pincelar determinados traços. Um trabalho de caráter mais geral, mas que obteve profunda penetração acadêmica, foi apresentado pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss por ocasião de um pedido da ONU em 1952, cujo objetivo principal era discutir o problema do racismo. O etnocentrismo é uma espécie de repulsa, cuja origem é o estranhamento cultural, a incapacidade de relativizar as diferenças culturais, comparando-as em um sentido evolucionista *in totum*. Desta premissa, pessoas selvagens, bárbaras serão sempre “os outros” em contraposição aos humanos, aos civilizados. Essa postura adversa às outras culturas pode

engendrar toda sorte de práticas discriminatórias, e, em suas variantes, o próprio racismo (LÉVI-STRAUSS, 1961).

Ao mesmo tempo, o que tem sido sistematicamente colocado de forma ainda mais contundente e crítica a modernidade do que o caminho proposto por Lévi-Strauss, seja o etnocentrismo (compreender o mundo a partir de uma expressão particular do que é ser tornando ela um universal) ou eurocentrismo (localizar no continente europeu parâmetros para a compreensão da História e dos homens), o que se opera é um profundo ocultamento dos impactos da modernidade no mundo. Centralizado no ser e na história europeia, qualquer visão será incapaz de compreender os efeitos da modernidade, uma vez que eles se expressam muitas das vezes fora do continente europeu (MBEMBE, 2016).

De toda maneira, o devir histórico é um forte motor para as mudanças de visão sobre os conceitos. Um entendimento sobre uma categoria que poderia parecer seguro, com o passar do tempo, tende a cambiar seus sentidos culturais originais. Vide o caso do termo *oikonomiké* entres os gregos antigos e o significado mais corrente de *economia* no mundo contemporâneo ou o de *koinonia politiké* entre os gregos antigos e de *sociedade civil* depois do século XVIII – note-se que os gregos antigos sequer operavam noções como a divisão moderna, pós-hegeliana, entre estado e sociedade civil (BOBBIO, 2017; FINLEY, 1980; KOSELLECK, 1992).

O mesmo Lévi-Strauss surpreendia a mesma ONU em uma palestra no ano de 1985. A perplexidade dos presentes veio da ponderação do antropólogo francês, que afirmava na ocasião ser etnocentrismo, em doses controladas, uma coisa boa, pois representava uma forma de adesão a um conjunto de valores que permitia a manutenção das distâncias entre as culturas. Para Lévi-Strauss, o enfraquecimento do etnocentrismo poderia conduzir a um estado de entropia moral, de desordem – o que poderia significar a destruição da criatividade de várias culturas por conta da “comunicação integral com o outro” (GEERTZ, 2014). Essa nova postura foi, com razão, duramente criticada por Clifford Geertz em uma de suas últimas obras.

Geertz, muito surpreso com o *détour* lévistraussiano, ressaltou que uma parte não desprezível do medo cego da diversidade acabava por criar um receio de que esta existisse para impor uma *alternativa a nós* como um todo e não sugestões e novas maneiras de fazer *para nós*. Ou seja, a aceitação da diversidade é sempre um processo seletivo de novos comportamentos, atitudes, concepções que se pode ou não aplicar, por meio da *práxis* humana, ao mundo. O etnocentrismo “nos impede de descobrir em que tipo de ângulo [...] nos situamos em relação ao mundo, que tipo de morcegos somos, de fato” (GEERTZ, 2014). Se a nós é permitido expandir um pouco a ideia de Geertz, parece de todo fundamental que tenhamos

alguma consciência histórica de que tipo de morcegos nós somos. Perceber o nível de arbitrariedade das ações sociais, das formas de pensar o mundo e as coisas ao redor, ter a autopercepção de um tipo de *habitus*, de uma estrutura que se reproduz e que se modifica, aqui e ali, enquanto conduz a todos a fazer o que nem se pensa sobre. Uma postura não etnocêntrica pode ser a maneira mais razoável de, puramente, se abrir à possibilidade de ouvir o que o outro tem a dizer e, eventualmente, mudar de ideia (BOURDIEU, 1989, 1996, 2013; GEERTZ, 2014).

Uma das obras centrais que fizeram muitos mudar de ideia, possivelmente um dos pontos de mutação nas reflexões em torno do eurocentrismo, data do final da década de 1970, quando Edward Said publicava o seu *Orientalismo*. Said foi o responsável por colocar em questão a naturalização da relação e a própria categorização: ocidente e oriente. Na verdade, muito mais do que isso, ele mostrou que parte significativa do que entendemos como oriente foi uma invenção que estava ligada a um discurso centrado na autodefinição e na consolidação de certa ideia de Europa que nasce, ou na verdade é inventada, a partir da apropriação da visão helenica em os *Persas* de Ésquilo (ÉSQUILO, 2009). Além disso, Said demonstrou, no difícil contexto do processo de descolonização da África, que parte significativa das ideias lançadas por filósofos e historiadores do XIX produzia e reproduzia uma visão binária, um oriente atrasado e sustentados por regimes autoritários contraposto à Europa amparada por democracias e defensora de liberdades civis (SAID, 2007).

A História Antiga foi agudamente mobilizada para a consolidação dessa visão negativa do oriente. Jack Goody apontou uma vez que “a Turquia tornou-se o caso típico de despotismo oriental no início do período moderno, como antes, na Antiguidade, a Pérsia o foi para a Grécia [...]” (GOODY, 2008, p.113). No caminho imperialista inglês, ficava clara a escolha da ênfase em Atenas, Esparta e, depois, na Macedônia. “A história da Grécia foi, portanto, uma história de uma entidade imaginada e não a história das comunidades gregas [...] a história das comunidades gregas foi amalgamada sob uma entidade chamada de Grécia Antiga, que, juntamente com Roma, formaram os ancestrais do ocidente” (VLASSOPOULOS, 2011, p 41). O problema deste tipo de narrativa é criar uma finalidade para a Grécia, além de importar, fazer retroagir essa comunidade imaginada, a nação. Desta forma, Roma deveria receber a tocha da civilização, assim como o oriente havia feito em relação aos helenos. Nesse processo, o início de tudo parece remeter aos artistas, intelectuais e arquitetos do Renascimento que produziram a invenção do clássico, apropriando-se, mormente, do tratado de Vitrúvio sobre a arquitetura (KRUFT, 2015).

Uma dimensão base da crítica ao eurocentrismo é a reivindicação de uma mudança no polo ou centralidade das referências com quais definimos o que é teoria, o que vai para além da necessidade de se conhecer teóricos e filósofos não-europeus – os nomes de Frantz Fanon e Cheikh Anta Diop são base para essa direção. Dipesh Chakrabarty (2007) é um entre tantos que tem se dedicado a mostrar o quanto a diferença entre teoria e pesquisa por vezes é fundada numa hierarquização de territórios. Em muitos momentos, como em reflexões teóricas sobre o que é a invenção de uma nação, o continente europeu assume uma estatura distinta, sua experiência deixa de ser local para se tornar teórica, um “referente oculto” (nem sempre tão oculto) pelo qual histórias específicas (como as das Américas) deveriam ser compreendidas. Nesse caminho, a história da construção de uma nação como o Brasil passa a ser visto como um estudo de caso, uma experiência específica que não alcança a estatura de compreensão teórica. A hierarquia que deve ser desfeita é justamente aquela que pressupõe um lugar centralizado cujas experiências são basilares para formulações teóricas. A crítica ao eurocentrismo, então, não envolve apenas o reconhecimento de que é necessário estar atento a produções teóricas não-hegemônicas, mas que a própria diferença entre teoria e experiência (ou estudo de caso) se funda numa hierarquização preestabelecida.

Sanjay Seth (2013) assume a mesma direção ao explicitar que a dinâmica do historicismo – neste sentido vigente a todo momento em que o eurocentrismo ecoa – assume que na fundação da história enquanto disciplina acadêmica e científica há uma democracia falseada. Para o historicismo a afirmação de que todo território, cultura ou sociedade tem uma história – supostamente um movimento de reconhecimento da alteridade – é seguida da constatação de que nem todos têm historiografia. Isso implica uma redução das compreensões do que sejam raciocínios históricos ao ponto que rompemos com a estrutura antes apresentada por Lévi-Strauss, no sentido em que não basta reconhecer a pluralidade de experiências de ser, assim como não bastaria reconhecer as arbitrariedades das nossas próprias convicções implícitas em nosso *habitus*. O ponto é indicar que a historiografia é apenas uma forma de ser com o passado, válida e necessária, mas certamente não é a única. A crítica ao eurocentrismo, neste caminho, não anula o lugar da historiografia, mas pretende romper com o constante movimento de que uma voz ou metodologia implique no silenciamento de outras formas de ser com o passado que seriam, no limite, reduzidas apenas a fontes históricas.

Em síntese, o eurocentrismo sobre o qual fala-se aqui é um potente postulado, desdobrado em discurso histórico e filosófico enviesado, politicamente perverso, que construiu uma sólida narrativa de história global baseada em percepções, bem como formas e divisões

dos períodos históricos, que davam conta, quando muito, para se pensar e emprestar sentido a uma comunidade imaginada de nações, a Europa. Da Grécia Antiga, tornada berço da Europa, e desta para o mundo, tudo passa a ser conectado por um fio narrativo específico, mas tornado natural pelo discurso histórico da modernidade, pelas conquistas imperiais e pela violência inerente ao processo civilizador, literariamente expresso como *The White Man's Burden* (KIPLING, 1899; MIGNOLO, 2017).

O processo civilizador, que camuflava a sua violência material e simbólica por meio da *politesse* cortês, foi sistematicamente questionado no decurso histórias nacionais pelos povos submetidos às forças estrangeiras – o próprio termo nacional já pressupõe certa aporia conceitual se se quer tratar de períodos, comunidades e populações para as quais essa formação social era estranha, como na Antiguidade e Idade Média, por exemplo (ELIAS, 1993). Como fugir de um sentido orientado pela construção da nação e de um discurso eurocêntrico? Seria um tanto quanto tautológico reafirmar aqui a enorme influência que a filosofia e as outras artes europeias tiveram sobre a percepção do tempo e mundo em boa parte do globo. Não se trata de negar a existência desses fluxos de ideias e cadeias de representações sociais, mas de perceber o nível de arbitrariedade sobre os quais elas foram construídas, desnaturalizá-las, para poder sair da espessa neblina criada pelo *habitus*.

O notório artigo de Gayatri Spivak, publicado em 1985 e, depois, convertido em livro e muitas obras de comentadores, se questionava de forma modelar: *Pode o subalterno falar?* (SPIVAK, 2010) Havia uma mudança de paradigma e conceitual em curso, doravante conhecido como os estudos subalternos. A partir desse momento, dever-se-ia questionar qual a importância dos camponeses nos processos históricos? Qual o papel da resistência das camadas populares para além da influência da elite da época? Em que medida a sociedade, tradições falocrênticas e colonialistas silenciavam a voz das mulheres nos processos históricos, bem como quais eram as relações entre poder e conhecimento? Enfim, se tratava de “produzir uma análise histórica em que os grupos subalternos fossem vistos como sujeitos da história” (CHAKRABARTY, 2002, p. 7).

Nas últimas décadas, a forma analítica que a noção de etnia ganhou no campo da Sociologia e Antropologia, levou com que muitos europeus ou não, se pusessem numa nova e profícua corrente de estudos (POUTIGNAT, 2006). Na Teoria da História pulularam os trabalhos que queriam romper com o eurocentrismo, como nas tentativas de George Iggers, e de outros, em reunir autores de diversas partes do globo para poderem pôr em pauta, com certa medida de ironia em inglês, questões historiográficas presentes em culturas e processos

históricos bastante distintos entre si (CROSSLEY, 2008; IGGERS; WANG; MUKHERJEE, 2016; RÜSEN, 2008). Há um ocaso europeu em curso? É o centro do mundo tornado periferia? No que se pode inferir a partir da presença dos outros continentes no seio das humanidades pode-se dizer, ao menos, que há um novo equilíbrio de forças, um ineludível horizonte de debates (MBEMBE, 2018).

O Brasil não esteve imune a esse discurso eurocêntrico englobante. Recentemente, Luís Ernesto Barnabé demonstrou como ocorreu a penetração de um tipo de saber histórico tipicamente europeu no Brasil, advindo por meio da tradução feita por José Justiniano da Rocha do *Précis de l'Histoire Ancienne* de Poirson e Cayx, que foi utilizado no Imperial Colégio de Pedro II, ainda na primeira metade do século XIX (BARNABÉ, 2019). Todo um discurso atenocêntrico vinculado a reconhecidos autores como Arnold Heeren, George Grote, Jacob Burckhardt, Fustel de Coulanges, Max Weber, dentre outros, punha, em diversos matizes, Atenas como modelo de pólis, por vezes em contraposição à Esparta. Embora essas ideias venham sendo refutadas veementemente nas últimas décadas, muitas delas continuaram a emprestar forma aos manuais didáticos brasileiros dos últimos anos do século XX e mesmo ainda hoje (BUSTAMANTE, 2017; CASTRO, 2018; FRANCISCO; MORALES, 2016; GUARINELLO, 2010; HANSEN, 2006; HARTOG, 2001, 2014; LISSARRAGUE, 2002; MOERBECK, 2018b, 2018a; VLASSOPOULOS, 2011, 2013).

O que estava em jogo era o foco em uma visão bastante tradicional de história (político-institucional) que era reproduzida, talvez ainda seja, deixando-se de lado as contribuições mais recentes da própria produção brasileira em História Antiga. Uma breve leitura desta poderia, ainda que os caminhos entre a produção acadêmica e a escolar devam ser vistas de forma não hierárquica e qualitativamente distintos, incentivar recortes de temas mais transversais, a abertura para novos horizontes em que fosse possível pensar o ensino da História por meio, por exemplo, dos mitos gregos, das religiões antigas em relação aos cultos, mitos e rituais indígenas brasileiros e de alhures.

A utilização da História Antiga pode operar como um forte instrumento de descentramento cultural na compreensão da diversidade e permitir compreender melhor: os papéis sociais das mulheres antigas e as contemporâneas; as formas de exploração do trabalho ontem e hoje e tantos outros temas. Em suma, o mundo antigo, fora do prisma desgastado de base de civilizações europeias, pode ser muito mais útil a um ensino da História do século XXI do que se poderia temer, ou por considerá-lo distante demais ou supostamente mais “difícil” de ser ensinado. Estas são duas fórmulas decorrentes de uma compreensão, via de regra rasa e

demodé, geralmente produzida por certo “senso comum” acadêmico de docentes que nunca se ocuparam efetivamente da História Antiga e que não é encontrado ou reproduzido, necessariamente, entre os professores que atuam diretamente nas escolas. Enfim, descolonizar o ensino passa muito mais por um processo que inclui repensar os usos do passado, inclusive o pré-moderno, do que por obliterar o estudo da História Antiga ou Medieval nos bancos escolares. Símile ao que dizia Constantin Stanislaski em relação ao trabalho do ator e à performance cênica, é preciso imaginação para se ensinar e para aprender a História, quiçá nada melhor do que a Antiguidade para aguçá-la. O que é mais difícil é fazer do conhecimento e da compreensão do mundo uma fagulha de felicidade; quando isso for possível nos bancos escolares, em muitos já é, vai importar menos qual conteúdo específico se vai trabalhar, mas o objetivo sócio-cognitivo a se alcançar. Se a História, e em particular a Antiga, serve a algo na escola, ela serve ao presente e muito mais ao futuro do que ao passado de tantos séculos e milênios (BOVO; DEGAN, 2017; FRANCISCO, 2017; MOERBECK, 2017, 2018c, 2018b; MOERBECK; VELLOSO, 2017; SANTOS, 2019; SILVA; SILVA, 2018; STANISLAVSKI, 1994).

Se ainda é valioso pensar a cidadania na escola e no ensino de História, é preciso alertar contra os perigos de um senso comum tranquilizador, que pode se tornar um obstáculo à aprendizagem de novos conhecimentos. Literacia, empatia, enfim, novas ferramentas inerentes ao pensamento histórico são importantes para se entender o xadrez social. E, como dizia Piaget, é preciso causar uns desequilíbrios, algumas incertezas para que os alunos, de forma ativa, possam chegar a uma nova forma de inteligibilidade do mundo (LEE, 2006; LEFRANÇOIS; ÉTHIER; DEMERS, 2011, p. 50-1). Decerto, isso é possível pelo questionamento de formas de pensar dogmáticas e não dialógicas. É bem possível que uma cidadania adequada aos tempos atuais seja aquela que reconheça criticamente as desigualdades que são produzidas, mesmo no ambiente das democracias, e, por meio da construção coletiva, desenvolver a consciência das diferenças socio-identitárias, inclusive naquilo que pode, ou deveria, prever o currículo escolar (CERRI, 2011; ÉTHIER; LEFRANÇOIS, 2007; ÉTHIER; LEFRANÇOIS; AUDIGIER, 2018).

Os caminhos atuais são os da multiplicidade de quadros metodológicos, bases epistemológicas e diálogos com outras disciplinas e saberes. Se é verdade que os estudos oriundos da hermenêutica, seja via Paul Ricouer, seja via Hans-George Gadamer, ganharam força na historiografia brasileira nos últimos anos, não seria verdade dizer que o marxismo e as mais diversas formas de análise do social tenham desaparecido ou mesmo que possam ser proscritas do horizonte da disciplina História (GADAMER, 2015; MARTINHO; FREIRE,

2019; RICOEUR, 2018). Se o conceito de classe ainda rende frutos, já que as clivagens sociais são uma dimensão do conflito humano com forte perenidade no tempo, os processos de identificação e as questões étnicas são e permanecerão, por muito tempo, elemento central nos debates histórico-culturais que permeiam a academia porque são relevantes para a sociedade como um todo. Em tempos de incertezas políticas, de radicalismos e da valorização, por parte da sociedade brasileira e mesmo d'alhures, de grupos obscurantistas, anticientíficos, vale a pena lembrar que: o mármore é rígido, porém, quando quebrado, só restam os fragmentos ao árduo trabalho dos arqueólogos, como aqueles das estatuárias grega e romana, dilaceradas pela beligerante ação humana no decurso do tempo. Enquanto a murta, como é característico das folhagens, até quebram, mas renascem, vergam, mas permanecem vivas ao procurar a luz para sobreviver. Se a luz ainda é uma boa metáfora, que o seja para a criação de um olhar mais perspectivista em relação aos dogmas, afetuoso em relação às carências humanas e aglutinador em relação aos objetivos centrais que concernem à dignidade humana (CASTRO, E. V. DE, 2017; UNESCO, 2015).

Muito dessa variedade de estilos, de bases teóricas e de temas estarão representados neste número da *Revista Transversos*. Dentro do seu próprio *ethos*, esse número traz à baila muitas temáticas em torno de um núcleo, afinal, estamos além ou aquém do eurocentrismo?

O artigo do professor José Maria Gomes de Souza Neto abre a *Transversos*, colocando em pauta a influência de elementos imperialistas e racistas na produção de *blockbusters* hollywoodianos. Neste caso, retomamos um dos mais caros temas da mitologia egípcia antiga em mais uma leitura cinematográfica. Segundo o seu autor, em *Deuses do Egito* (2016), há a construção de uma “ideia de civilização como espaço de construção europeia, noção que precisa, até por força de lei, ser contestada, e ninguém mais apto para tal tarefa que o profissional de história”.

Em seguida, os arqueólogos, professores do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, Maria Cristina Nicolau Kormikiari e Vagner Carvalheiro Porto, mostram como a documentação de origem material pode ser crucial para a aproximação do aluno ao mundo antigo. Por meio do trabalho e da cooperação em torno da produção de mapas interativos, vídeos educativos, entre outros, dois laboratórios: LABECA e LARP mostram que a Arqueologia e a História podem trazer “opções didáticas para o ensino sobre o Mundo Antigo, o qual não se apresenta como modelo e sim como exemplo da variabilidade do viver humano”.

Deslocando-nos do ambiente da educação formal e nos reaproximando de formas de conhecimentos e da sociabilidade tradicionais, encontra-se o artigo de Katty Hernández

Basante, doutoranda na *Universidad Andina Simón Bolívar*, no Equador. Trata-se aqui de recuar às formas de produção do conhecimento que remetem a um universo de culturas orais, como sói acontecer na antiguidade, mas também entre algumas das populações indígenas brasileiras, dos *griots* e de avós que retêm um saber, uma memória, que entra em profundo conflito com o projeto colonialista. Tudo isso mobiliza questões relevantes não apenas no Equador, mas em muitos países latino-americanos, a saber: processos de branqueamento, de tornar invisíveis populações tradicionais, bem como de conflitos entre narrativas históricas oficiais e memórias subterrâneas.

Pensando Bartolomeu de Las Casas como o primeiro crítico da modernidade europeia, Rafael Gonçalves Borges, professor do Instituto Federal de Goiás, avalia, no âmbito dos debates crítico-historiográficos, a atuação de Las Casas junto às populações ameríndias, desde uma visão negativa do frade dominicano até a sua reavaliação pelas tendências decoloniais. Uma vasta gama de referências orbita este trabalho, desde E. Said, passando por T. Todorov, Boaventura de Souza Santos, Edmundo O’Gorman e Enrique Dussel. Embora o nosso autor reconheça a importância de Las Casas em seu próprio tempo, aponta para o fato de que dificilmente ele poderia ser visto como um “porta-voz” de indígenas e de populações tornadas subalternas no mundo contemporâneo.

As discussões acaloradas em torno das diversas versões da BNCC, bem como as experiências, possibilidades e limitações de uma didática da História, via Jörn Rüsen, coloriram o ambiente dos debates acadêmicos e políticos nos últimos anos. Jean Carlos Moreno, professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná, levanta uma importante questão, a saber: até que ponto o quadro conceitual produzido por Rüsen é adequado às questões históricas específicas de uma história latino-americana? Se tais limites estivessem, *a priori*, ligados ao contexto no qual a Didática da História foi pensada, quais seriam então as suas vantagens? É um convite ao leitor para adentrar esse trabalho instigante sobre as possibilidades teóricas para o ensino da História.

E da teoria à prática, Priscila Aquino Silva, pós-doutoranda em História Medieval na Universidade Federal Fluminense e docente com larga experiência no Ensino Básico, nos convida a visitar uma “sala de aula” do 6º ano. Por meio de uma abordagem cara aos estudos para a didática da História, a autora nos apresenta um conjunto de trabalhos desses alunos, a partir dos quais se pode inferir e discutir questões absolutamente importantes em nossos dias, como: a importância e controvérsias da indústria cultural, os direitos humanos e o racismo enraizado, talvez estruturante, no Brasil contemporâneo.

E se, nessa breve introdução, partimos do oriente inventado por Hollywood, voltamos ao mesmo oriente, mas para pensar a formação dos profissionais de História em algumas das universidades públicas do país. Tendo por base uma bibliografia especialmente cara aos estudos mediterrânicos antigos, a autora, Lolita Guimarães Guerra, docente na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, coloca em questão o próprio termo oriente, construído a partir de uma “contraposição a uma identidade unívoca e idealizada, de orientação monoteísta, masculina e ‘nacional’”. Identidade, memória, elementos pré-formativos de uma sociedade brasileira cristã e de futuros professores que terão que se voltar ao passado para se deparar com um oriente de diversos mitos reificados pelos discursos que atravessam a sociedade contemporânea. A autora, com especial densidade, mostra que “é preciso ter em mente o papel de oposição ativa a ser desempenhado pela Universidade e pela Escola frente a memórias sociais legitimadoras da desigualdade e da violência, fomentadas pelo capital e legitimadas pelo Estado”.

Fica ao leitor o convite de adentrar o universo de ricos debates elencados por esse volume da *Transversos*. Não se deve esperar por soluções ou respostas fáceis, mas, com certeza, por encaminhamentos que ajudem aos professores do Ensino Básico, aos estudantes de graduação e aos profissionais de diversas áreas das humanidades a pensar o papel ativo desempenhado pelos discursos e pelo poder simbólico que tendem a reificar e naturalizar nossas ações, enfim, a nossa forma de conceber o mundo. Se por muito tempo estivemos, todos, imersos, enrijecidos, desbotados por um discurso eurocêntrico, é o momento de repensá-lo, transmutá-lo em algo que faça mais sentido, que seja mais objetivo e coerente com a busca da verdade histórica.

O neoconservadorismo político é um ambiente cheio de armadilhas, algumas delas são: pressupor que a verdade sobre o mundo pode estar vinculada apenas à baliza moral ou religiosa; conceber soluções imediatistas, simplificadoras, como um suposto imperativo categórico para problemas complexos, tudo isso, a despeito de efeitos colaterais perversos que possam advir às camadas menos favorecidas economicamente da sociedade ou “minorias tornadas invisíveis” pelas práticas da exclusão. Contra a História, propõe a ideia de que há apenas uma resposta correta, via de regra, aquela que interessa aos próprios desígnios político-morais do agente, a despeito das informações, evidências, dados e pesquisas acadêmicas em contrário.

Preocupado com estas questões e com certo ceticismo científico inflado por alguns setores do pensamento dito pós-moderno, Ciro Flamarion Cardoso, antigo professor da Universidade Federal Fluminense, chamava a atenção para os atributos necessários para se fazer a História (CARDOSO, 2000),

1) é preciso buscar-se uma comprovação histórica efetiva para o que se pesquisa, a pesquisa histórica não se basta apenas em afirmações apodíticas abstratas, mas em base material consistente; 2) deve-se evitar arrogâncias metodológicas, quaisquer que forem; 3) deve-se denunciar os raciocínios reducionistas de todo tipo; 4) é preciso empregar os conceitos de maneira clara, especialmente ser coerente na relação das categorias utilizadas com a própria investigação que histórica que empreende CARDOSO, 2008; MOERBECK, 2019, p. 107).

Existem muitas possibilidades no tabuleiro das análises sociais: todavia, não cabe a esse ensaísta indicar uma ou outra, mas, certamente, afirmar a incondicional relevância da educação em História no século XXI, que deve estar eticamente posicionada além do eurocentrismo.

Referências bibliográficas

BARNABÉ, L. E. *A História Antiga em compêndios franceses e brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o caso Justiniano José da Rocha: História, disciplina escolar e impressos (1820-1865)*. 2019. 215 f. Tese – UNESP, Assis, 2019.

BOBBIO, N. *Estado, governo, sociedade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Edição: 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. *Razões Práticas*. Sobre a Teoria da Ação. Edição: 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOVO, C. R.; DEGAN, A. As temporalidades recuadas e sua contribuição para a aprendizagem histórica: o espaço como fonte para a História Antiga e Medieval. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 12, p. 56–76, 18 set. 2017.

BUSTAMANTE, R. Para além do atenocentrismo: em desafio para a história ensinada. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. DE S. *Livros Didáticos de História*. Edição: 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: FGV, 2017. p. 147–169.

CARDOSO, C. F. Combatiendo la arrogancia epistemológica: algunos caminos que se podrían recorrer. *Edad Media: revista de historia*, n. 9, p. 105–128, 2008.

CARDOSO, C. F. No limiar do século XXI. In: FILHO, D. A. R. *O Século XX. O Tempo das Dúvidas - Coleção História*. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 251–75.

CASTRO, E. V. DE. *A inconstância da alma selvagem*. Edição: 1ª ed. [S.l.]: Ubu Editora, 2017.

CASTRO, R. *Livros didáticos ensinam história antiga de forma desatualizada, dizem professores da USP*. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/livros-didaticos-ensinam-historia-antiga-de-forma-desatualizada-dizem-professores-da-usp/>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

CERRI, L. F. *Ensino de História e Consciência Histórica*. Implicações Didáticas de Uma Discussão Contemporânea. Edição: 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHAKRABARTY, D. *Habitations of Modernity: Essays in the Wake of Subaltern Studies*. 1 edition ed. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

CHAKRABARTY, D. *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference - New Edition*. 1 edition ed. Princeton: Princeton University Press, 2007.

CROSSLEY, P. K. *What is Global History?* 1 edition ed. Cambridge: Polity, 2008.

ELIAS, N. *O processo civilizador 2: Formação do Estado e civilização*. Edição: 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ÉSQUILO. *Os Persas*. Tradução Trajano Vieira. Edição: 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ÉTHIER, M.-A.; LEFRANÇOIS, D. Éduquer à la citoyenneté délibérative: le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, v. 42, n. 3, 19 dez. 2007. Disponível em: <<http://mje.mcgill.ca/article/view/2393>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

ETHIER, M.-A.; LEFRANÇOIS, D.; AUDIGIER, F. *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Louvain-la-Neuve: DE BOECK SUP, 2018.

FINLEY, M. I. *A Economia antiga*. Lisboa: Afrontamento, 1980.

FRANCISCO, G. D. S. O Lugar da História Antiga no Brasil. *Mare Nostrum* (São Paulo), v. 8, n. 8, p. 30–61, 9 out. 2017.

FRANCISCO, G. D. S.; MORALES, F. Desvelando o atenocentrismo. *Revista de Cultura e Extensão USP*, v. 14, n. supl., p. 67, 21 mar. 2016.

GADAMER, H.-G. *Verdade e método Vol. I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica: Volume 1*. Edição: 15ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

GEERTZ, C. *Nova Luz Sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

GOODY, J. *O roubo da história*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

GUARINELLO, N. Modelos Teóricos sobre a Cidade do Mediterrâneo Antigo. In: FLORENZANO, M. B. B.; HIRATA, E. *Estudos Sobre a Cidade Antiga*. Edição: 1ª ed. São Paulo: EDUSP, 2010. p. 109–119.

HANSEN, M. H. *Polis: An Introduction to the Ancient Greek City-State*. 1 edition ed. Oxford ; New York: Oxford University Press, 2006.

HARTOG, F. *Le miroir d'Hérodote: essai sur la représentation de l'autre*. Nouv. Éd., rev. et augm ed. Paris: Gallimard, 2001. (Collection Folio Histoire, 101).

HARTOG, F. *Memória De Ulisses - Narrativas Sobre A Fronteira Na Grécia Antiga* 2Ed. Edição: 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

IGGERS, G.; WANG, Q. E.; MUKHERJEE, S. *A Global History of Modern Historiography*. 2 edition ed. London, New York: Routledge, 2016.

KIPLING, R. *The white man's burden*. Disponível em: <<https://sourcebooks.fordham.edu/mod/kipling.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

KOSELLECK, R. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 134–146, 30 jul. 1992.

KRUFT, H.-W. *História da Teoria da Arquitetura*. Edição: 1ª ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, v. 22, n. Especial, p. 131–150, 2006.

LEFRANÇOIS, D.; ÉTHIER, M.-A.; DEMERS, S. Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des « idées vraies » ne prennent pas, tandis que des « idées fausses » ont la vie dure. *Les ateliers de l'éthique*, v. 6, n. 1, p. 43, 2011.

LÉVI-STRAUSS, C. *Race et histoire*. Paris: Gonthier, 1961.

LISSARRAGUE, F. The Athenian image of the foreigner. In: HARRISON, T. *Greeks and Barbarians*. New York: Routledge, 2002. p. 101–124.

MARTINHO, F.; FREIRE, A. *Intelectuais e marxismo no mundo lusófono*. Recife/Rio de Janeiro: EDUPE/Autografia, 2019.

MBEMBE, A. *Crítica da Razão Negra*. Edição: 1 ed. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2018.

MBEMBE, A. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, v. 2, n. 32, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 01, 2017.

MOERBECK, G. Burckhardt among Basel, Berlin and Athens. *História Revista*, v. 23, n. 3, p. 87–103, 2018a.

MOERBECK, G. Caminhos possíveis para o ensino de História Antiga na Educação Básica: discussões preliminares. In: BUENO, A. et al. *Aprendizagens Históricas: debates e opiniões*. União da Vitória/Rio de Janeiro: SobreOntens, 2018b. p. 140–150.

MOERBECK, G. Clivagens sociais e relações étnico-raciais: um estudo sobre a consciência histórica nos 7º e 8º anos do ensino Fundamental. *Educação Básica Revista*, v. 3, n. 2, p. 189–214, 6 jul. 2017.

MOERBECK, G. Dos Ensaíes Racionalistas aos seus Novos Domínios: História, razão e marxismo em Ciro Flamarion Cardoso. In: MARTINHO, F.; FREIRE, A. *Intelectuais e marxismo no mundo lusófono*. Recife/Rio de Janeiro: EDUPE/Autografia, 2019. p. 78–112.

MOERBECK, G. História Antiga no ensino fundamental: Um estudo sobre a os mitos gregos antigos e a consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 225–247, 26 nov. 2018c.

MOERBECK, G. Jacob Burckhardt and his Athens or How to Shape an Authoritarian Democratic State. *Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, v. 31, n. 2, p. 129–145, 30 dez. 2018d.

MOERBECK, G.; VELLOSO, L. Uma longa jornada da cidade antiga à contemporânea: escola, memória e cotidiano. *Revista TransVersos*, v. 0, n. 11, p. 144–157, 6 dez. 2017.

POUTIGNAT, P. *Teorias da etnicidade seguido de os grupos étnicos*. Edição: 1ª ed. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2006.

RICOEUR, P. *A Memória, a História, o Esquecimento*. Edição: 1ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

RÜSEN, J. (Org.). *Time and History: The Variety of Cultures*. 1 edition ed. New York: Berghahn Books, 2008.

SAID, E. W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

SANTOS, D. V. C. D. O ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. *Outros Tempos – Pesquisa em Foco - História*, v. 16, n. 28, p. 128, 21 jul. 2019.

SETH, S. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? *História da Historiografia*, v. 6, n. 11, p. 173–189, 29 abr. 2013.

SILVA, G. J. DA; SILVA, V. F. DA. Ensino de História e mitologias indígenas: memórias e narrativas Kadiwéu (MS) e Wajãpi (AP). *Revista Historiar*, v. 9, n. 17, 27 jan. 2018. Disponível em: <<http://www.uvanet.br/historiar/index.php/1/article/view/269>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

SPIVAK, G. C. *Pode o Subalterno Falar?* Edição: 1 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STANISLAVSKI, C. *A preparação do ator*. Edição: 29ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 1994.

UNESCO (Org.). *Rethinking education: towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing, 2015.

VLASSOPOULOS, K. *Greeks and barbarians*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2013.

VLASSOPOULOS, K. *Unthinking the Greek Polis: Ancient Greek History beyond Eurocentrism*. Reissue edition ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

Guilherme Moerbeck: Professor de Teoria e Ensino de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professor permanente do PROFHISTÓRIA-UERJ e colaborador no PPGH-UERJ. Doutor em História Antiga pela UFF, pós-doutor em Ensino de História pela FGV-Rio, pós-doutorando em Arqueologia Clássica no MAE/USP. É Chercheur Associé da École Française d’Athènes (EFA), já atuou como Visiting Research Fellow no Department of Classics da Brown University e é convidado como Chercheur Associé pelo Département de Didactique da Faculté de Sciences de l’Éducation da Université de Montréal. Além disso, é Pesquisador do LABECA/MAE/USP e do LEDDES/UERJ. É autor dos livros: *Entre a Religião e a Política: Eurípides e a Guerra do Peloponeso* (Prismas, 2017) e *Guerra, Política e Tragédia na Grécia Clássica* (Paco Editorial, 2014).

Francisco Gouvea de Sousa: Professor de Teoria e Ensino de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutor em História Social da Cultura pela PUC-Rio, pós-doutor em História pela UFRRJ e pela UFOP. É coautor do livro: *Teoria e Historiografia: debates contemporâneos* (Paco Editorial, 2015). Atua como colaborador no corpo docente do PROFHISTÓRIA -UERJ e é pesquisador do LEDDES/UERJ.