

IMPLICAÇÃO DA FORÇA DO EUROCENTRISMO NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA: QUE ESPAÇO É RESERVADO À HISTÓRIA NEGRA E INDÍGENA?

THE IMPLICATION OF THE EUROCENTRISM'S FORCE IN THE CURRICULUM OF A DEGREE IN HISTORY: WHAT ROOM IS RESERVED FOR BLACK AND INDIGENOUS HISTORY?

IMPLICACIÓN DE LA FUERZA DEL EUROCENTRISMO EN EL CURRÍCULO DE UNA CARRERA DE GRADO EN PROFESORADO DE HISTORIA: ¿QUÉ ESPACIO ES RESERVADO A LA HISTORIA NEGRA E INDÍGENA?

José Bonifácio Alves da Silva
zeza0-boni@hotmail.com

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapécó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: SILVA, J. B. A. Implicação da força do eurocentrismo no currículo de um curso de licenciatura em história: que espaço é reservado à história negra e indígena?. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 73-89, set./dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4504>

RESUMO: O artigo apresenta a implicação da força do eurocentrismo no espaço reservado às histórias das populações negras e indígenas no currículo de um curso de licenciatura em história de uma universidade pública do estado do Paraná. O projeto pedagógico do curso, observações em aulas das diferentes disciplinas e entrevistas com docentes e discentes trouxeram as questões que foram analisadas. Afetadas pela superiorização da branquidade e pelo eurocentrismo, histórias indígenas e negras eram situadas como temáticas com menores relevâncias na formação de professores de história investigada, por causa do pouco espaço disponibilizado no currículo para o estudo dessas histórias. Entretanto, ocasionalmente, ocorrem algumas iniciativas de inserir debates a respeito da história negra e indígena, mas também, consequentemente, acerca das relações étnico-raciais pelas quais o currículo está atravessado.

Palavras-chave: Eurocentrismo. História negra e indígena. Currículo. Licenciatura em história.

ABSTRACT: The article presents the implication of the Eurocentrism's force in the room reserved to the black and indigenous people in the curriculum of a degree in history at a public university of the state of Paraná, Brazil. Its pedagogical plan, classroom observations of different subjects, and interviews with teachers and students have elicited the questions analyzed. Affected by the superiorization of whiteness and Eurocentrism, indigenous and black people history was situated as topics with less

relevance on the teacher training in the history course studied, due to the small room provided in the curriculum for its study. However, occasionally there occur some initiatives of inserting debates over black and indigenous history, but also, as a consequence, on the ethnical-racial relations by which the curriculum is crossed.

Keywords: Eurocentrism. Black and indigenous history. Curriculum. Degree in history.

RESUMEN: El artículo presenta la implicación de la fuerza del eurocentrismo en el espacio reservado a las historias de las poblaciones negras e indígenas en el currículo de una carrera de grado en profesorado de Historia de una universidad pública del estado de Paraná. El proyecto pedagógico de la carrera, las observaciones en clases de las diferentes disciplinas y entrevistas con docentes y discentes trajeron las cuestiones que fueron estudiadas. Afectadas por la superioridad de la blancura y por el eurocentrismo, historias indígenas y negras eran situadas como temáticas con menores relevancias en la formación de profesores de historia investigada, por el poco espacio disponible en el currículo para el estudio de esas historias. Pero, de manera ocasional, no solo ocurren algunas iniciativas de incluir debates acerca de la historia negra e indígena, sino también, y consecuentemente, acerca de las relaciones étnico-raciales por las cuales el currículo está atravesado.

Palabras clave: Eurocentrismo. Historia negra e indígena. Currículo. Profesorado de historia.

Introdução

Exponho a implicação da força do eurocentrismo no espaço reservado às histórias das populações negras e indígenas no currículo de um curso de licenciatura em história de uma universidade pública do estado do Paraná¹. Este texto foi produzido a partir da análise do projeto pedagógico do curso, de observações de aulas e de entrevistas com discentes e docentes do curso.

A pesquisa na licenciatura foi realizada entre dezembro de 2015 e dezembro de 2016. O exame do projeto pedagógico do curso² buscou perceber os conteúdos e objetivos mais priorizados pelo currículo dessa formação de professores de história.

Produzi registros em caderno de campo inspirados na etnografia após assistir aulas na licenciatura em história participante da pesquisa, reconhecendo esta atividade como (re)leitura grafada da experiência vivenciada em outro contexto, a diversidade de interpretações possíveis, como também a co-autoria dos observados e escutados (GEERTZ, 1989; CLIFFORD, 2008).

As entrevistas realizadas consideraram representações e expectativas entre entrevistador e entrevistado na sua produção e análise (SILVEIRA, 2002), mas também levaram em conta sentidos presentes nas falas que indicaram rumos para a interpretação cautelosa.

A primeira parte do artigo trata do currículo eurocêntrico da licenciatura em história pesquisada ao problematizar as ênfases feitas em uma leitura acerca da trajetória curricular do curso. A segunda parte do texto aborda que espaço é reservado às histórias das populações negras e indígenas nesse currículo eurocêntrico.

O currículo eurocêntrico de um curso de licenciatura em história

O currículo é percurso formativo contingente, muda de acordo com o tempo e o espaço onde é (re)criado. O currículo é artefato cultural, porque é produzido em sistemas de significação. De acordo com Moreira e Silva (2006, p. 26), “[...] o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados”.

As culturas constituem a realidade educacional e a vida social, aspectos desejáveis e indesejáveis. “É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos”. (COSTA; SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 38). Nem sempre os poderes hegemônicos se realizam no currículo conforme suas intenções, no entanto, muitas vezes, capturam os sujeitos.

1 Por razões éticas, não revelei o nome da instituição e nem dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

2 Não coloquei o projeto pedagógico da licenciatura nas referências para não revelar o nome da instituição e nem o cito de maneira direta. O projeto pedagógico vigente na época da pesquisa havia sido escrito em 2012.

Há disputas em torno do significado do currículo e das composições de seus conteúdos. O campo do currículo é um “[...] espaço de entrecruzamento de políticas da diferença e de conhecimento por meio das quais também se manifestam as demandas políticas de nosso presente” (ANHORN; COSTA, 2011, p. 129). Diferenças múltiplas constituem os currículos.

A trajetória curricular da licenciatura em história é produzida pelos debates e seleções interessadas de conteúdos e objetivos para esclarecer os sujeitos. Os professores de história acabam sendo formados no curso participante da pesquisa em uma lógica bastante permeada pela hegemonia do eurocentrismo.

As análises das ementas das disciplinas, dos registros de observações de aulas e das entrevistas me permitem afirmar que as disciplinas seguiam uma sequência bastante linear que parecia subentender uma evolução histórica progressiva ao longo do tempo. Esta sequência era delimitada pelos marcos consagrados e demasiadamente focada no desenvolvimento da civilização ocidental. “Dentro das disciplinas, você até tem, assim, um debate que é mais contemporâneo, que desconstrói muito disso, mas a grade, o currículo ainda é dividido dessa forma [quadripartite]” (Professora Luna, Entrevista, 22/11/2016).

Observa-se o quadripartismo dos períodos históricos (CHESNEAUX, 1995) no currículo da licenciatura em história, estabelecendo a divisão em história antiga, medieval, moderna e contemporânea. Havia a dificuldade de romper com este costume, com essa divisão canônica e de pensar alternativas.

A periodização linear estabelece que cada “[...] nova etapa devesse supostamente desenvolver forças que estariam contidas, em gestação, nas etapas anteriores. Assim é que o Renascimento sucede à Idade Média e inaugura os Tempos Modernos”. (GRUZINSKI, 2001, p. 58).

Nos referenciais curriculares nacionais para os cursos de licenciatura em história (BRASIL, 2010), temos a divisão quadripartite da história indicando os temas a serem abordados, apesar de também constar o tema da história negra e indígena na formação do Brasil para os currículos dos cursos. A formação dos cursos de história obedece a um padrão que, com variações sutis, é “[...] replicado em instituições de natureza diversa: a matriz quadripartite predomina em cursos cujo percurso curricular segue a lógica da sequência temporal estabelecida a partir da Europa”. (COELHO; COELHO, 2013a, p. 102).

O esquema de periodização quadripartite da história foi criado na França no século XIX e está presente em currículos dos cursos universitários de história no Brasil desde que foram criados na década de 1930³, como pode ser observado nas grades curriculares dos primeiros cursos de história mostradas por Silva e Ferreira (2011). Esta periodização quadripartite da história privilegia mais, nos seus marcos, a relevância do ocidente e reduz a importância dos

3 De acordo com Silva e Ferreira (2011, p. 286), “os primeiros cursos superiores de História no Brasil foram institucionalizados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e pela Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que mais tarde (1939) seria reestruturado na Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro”.

não ocidentais. “No oriente tem história, mas a gente não estuda no curso de história” (Acadêmico Ernesto, Entrevistado, 25/08/2016).

A organização linear do tempo conduz a busca das autênticas origens dos fenômenos históricos. “A idéia de um tempo linear acompanha-se em geral da convicção de que existiria uma ordem das coisas. Custamos a nos livrar da idéia de que todo sistema possuiria uma espécie de estabilidade original a que ele tenderia inexoravelmente”. (GRUZINSKI, 2001, p. 58). Constitui uma ordem cronológica naturalizada, racionalizadora e ordenadora do tempo, da sociedade e da cultura.

A tradicional seleção quadripartite da história, somada a uma temporalidade linear, nos leva a crer que a origem de quase todos os processos históricos está no ocidente branco e cristão. “É essa noção particular de temporalidade pautada na ideia de linearidade com direção preestabelecida que ocupa o lugar do universal, permitindo a fixação hegemônica de um sentido de processo histórico” (GABRIEL, 2015, p. 40), o qual, supostamente, deveria nos guiar no desenvolvimento da sociedade. Porém, outras articulações entre passado, presente e futuro são possíveis. Diferentes contatos culturais na história provocaram misturas, mas também alterações nas formas de conceber o tempo e os processos históricos que nos orientam.

Quando se representava a antiguidade na licenciatura, verifiquei a identificação das origens do ocidente racional neste período em ementas e nas aulas assistidas que trataram desta época⁴. Também é muito destacada a cultura greco-romana como matriz da cultura ocidental e de uma cultura erudita, embora se possa estudar também a história antiga através dos contatos entre diferentes culturas constituintes do oriente e do ocidente. “A civilização grega (e a tradição cristã) e sua história foram redefinidas para serem menos orientais e africanas, mais europeias. Foram assim, apropriadas como herança exclusiva da Europa Ocidental”. (SOVIK, 2009, p. 57).

Segundo Dussel (2005), a representação da Europa como herdeira direta dos gregos e romanos da antiguidade é uma invenção do romantismo alemão do final do século XVIII. Já Sovik (2009), após ter lido *Eurocentrism* de Samir Amin, publicado em 1989, afirma que o modelo que coloca a Europa como herdeira direta da civilização grega foi inventado durante o renascimento, se desenvolveu no iluminismo e continuou sendo difundido no século XIX. “A teoria racista do século XIX, tão presente na história brasileira, desenvolveu-o até parar na convicção de que o legado da ‘civilização ocidental’ era intrínseco a europeus e fazia parte da sua constituição física”. (SOVIK, 2009, p. 57).

Na representação acerca da história medieval nas ementas e aulas do curso que mencionaram este período⁵, é enfatizado o poder do cristianismo na sociedade europeia – a cristandade como um dos pilares do próprio tempo. Nota-se a grande presença da cultura cristã na realidade

4 Além de ser abordada na disciplina de História Antiga, houve menções sobre a antiguidade nas disciplinas de Teoria da História I e Prática de Ensino em História Antiga e Medieval.

5 Além de ser tratada na disciplina de História Medieval, também houve menções sobre a época medieval nas disciplinas de História Moderna, Teoria da História I e Prática de Ensino em História Antiga e Medieval.

6 As disciplinas que abordaram a modernidade foram: História Moderna, História Contemporânea I, História do Brasil I, Teoria da História I e II, História da América I e II e Prática de Ensino em História Moderna

7 As disciplinas que mais mencionaram a contemporaneidade foram: História Contemporânea II, Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira, História do Paraná, Teoria da História III, História do Brasil III, Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Estágio Supervisionado I e II, Prática de Ensino em História Moderna e Contemporânea, Prática de Ensino em História do Brasil, Metodologia da História I e III, Oficina da História I, II e III.

ocidental. Quando se estuda o período medieval, geralmente ignoram-se as origens orientais do judaísmo e do cristianismo na antiguidade. As relações da Europa com a filosofia africana, árabe e islâmica são cortadas dos conteúdos.

Quando se trata de idade média, muitas vezes é desconsiderada a coexistência étnico-religiosa na Península Ibérica entre muçulmanos, judeus e cristãos que promoveram trocas culturais ricas. Sobre estes intercâmbios culturais profícuos nesta região da Europa, entre os grupos mencionados, Macedo, J. (2010, p. 117) dá o exemplo da Escola de Tradutores de Toledo, “[...] em boa parte responsável pela difusão do conhecimento grego no ocidente por meio de obras árabes convertidas ao latim por tradutores judeus!”

Nas disciplinas que discutiram a modernidade⁶, pude perceber, principalmente pela leitura das ementas e em aulas assistidas no curso, que esta foi representada como a época de ascensão da hegemonia burguesa e do surgimento do capitalismo na Europa, o qual, posteriormente, se tornou dominante no mundo. Além disso, expõem-se as relações coloniais entre europeus e não europeus (como mostro na próxima parte). A história moderna foi o período de ocidentalização da América com sua narrativa a respeito da expansão marítima europeia, seu projeto de emancipação humana e sua lógica civilizatória.

Nas ementas e nas aulas da licenciatura⁷, a contemporaneidade foi o período compreendido como o ápice da dominação do capitalismo ocidental sobre o mundo. Com isso, reafirma-se “[...] a aptidão do ocidente para dominar, política e economicamente, todo o mundo”. (CHESNEAUX, 1995, p. 96). Por essa capacidade de domínio, o ocidente, supostamente, teria maior aptidão de servir de guia ao restante do planeta. Contudo, também são feitas críticas a este domínio.

A Europa, considerada o centro referencial da chamada civilização ocidental, e as perspectivas eurocentradas permeiam a maioria dos assuntos e das abordagens sobre história e referentes ao ensino de história. “A história que a gente mais estuda no curso de história é a história europeia” (Acadêmico Ernesto, Entrevista, 25/08/2016). Isto é um resquício colonial presente que precisa ser contestado. “A narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação elegeu a Europa como epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante”. (COELHO; COELHO, 2013b, p. 71).

O colonialismo das nações europeias construiu a representação hegemônica da Europa como centro dos acontecimentos da história mundial, mas também a compreensão da colonização como processo inevitável para o desenvolvimento histórico dos povos colonizados. “A conquista europeia era um ato enobrecedor, elevando os conquistados às alturas do verdadeiro conhecimento e da moralidade suprema. Ou pelo menos era o que a Europa acreditava”. (BAUMAN, 2006, p. 21). Neste ponto de vista,

civilizar os colonizados foi necessário para que eles pudessem integrar a periferia do ocidente europeizado.

Bauman (2006, p. 18) aponta: “[...] a ‘europeização’ do mundo refletia o impulso da Europa em refazer o resto do planeta, sem culpa na consciência, de acordo com as suas próprias finalidades”, relacionadas à obtenção de vantagens, riquezas e poderes. A permanência da colonialidade do poder configurou relações coloniais – entre países e no interior de cada país – entre aqueles lugares considerados centros e aqueles considerados periferias pela classificação hierárquica imposta, estreitamente ligada à racialização. (QUIJANO, 2005).

O currículo do curso pesquisado está bastante vinculado a uma história branca e eurocêntrica. “História Moderna é a Europa. História Contemporânea, Contemporânea I é a Europa. Então, acaba se visando muito, ainda, essa figura do branco, justamente por ser uma história eurocêntrica” (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016). Eurocentrismo e brancocentrismo caminhavam juntos no currículo.

As disciplinas de conteúdo histórico e pedagógico devem ser esclarecedoras. Isto está relacionado com o que afirma Macedo, E. (2006, p. 336): “[...] os currículos das universidades continuam a naturalizar a seleção de conteúdos, tidos como universais, num visível privilégio da tradição ligada ao Iluminismo europeu [...]”. A licenciatura em história, carregada de iluminismo, tende a tornar claro, iluminar, esclarecer, lançar luz sobre as zonas de sombra, de escuridão, sobre o desconhecido a partir de um conhecimento científico moderno, a história.

A noção de claro, como tornar a informação inteligível e fazer-se entender, envolve, conforme observado na aula de Prática de Ensino em História Moderna e Contemporânea descrita a seguir, estruturar “uma grande narrativa explicadora” que pode não ir ao encontro dos interesses dos estudantes das escolas onde os futuros professores de história, formados por este curso, atuarão.

O Professor Miguel falou sobre o currículo escolar de história no quarto ano da licenciatura. Expôs que o interesse do aluno é diferente da vontade de professores de história de estruturar uma grande narrativa explicadora e é necessário pensar nos possíveis efeitos dos conteúdos nos estudantes. O docente pediu que os acadêmicos se dividissem em grupos para fazerem debates e, a partir destes debates, cada grupo dissesse para a turma palavras-chave que definissem a idade moderna e o que é importante estudar em história moderna. Nesta atividade, apareceram temas mais relacionados à Europa ocidental, tais como: renascimento, antropocentrismo, iluminismo, reforma protestante e expansão marítima. O docente explicou que os conteúdos são produzidos historicamente e acabam sendo fixados, consagrados, estabelecidos

por uma tradição, tornados cânones e tendem a ser reproduzidos. (Aula de Prática de Ensino em História Moderna e Contemporânea, Caderno de Campo, 05/04/2016).

Geralmente, as metanarrativas explicadoras servem para excluir outras narrativas dos currículos. Narrativas que não se enquadram nos padrões da metanarrativa hegemônica tendem a ser desconsideradas. (SILVA, 1994). Qualquer narrativa precisa ser submetida à crítica e à dúvida, mas também não pode subestimar outras narrativas. A crítica pós-moderna “[...] repudia a necessidade ou escolha de qualquer narrativa mestra, porque as narrativas mestras sugerem que existe apenas uma esfera pública, um valor, uma concepção de justiça que triunfa sobre todas as outras”. (MCLAREN, 2000, p. 83).

Um comentário feito por outro professor de Teoria da História III, em uma aula sobre a história das mentalidades na turma do terceiro ano da licenciatura em história, mostra um dos temas consagrados e estabelecidos pela tradição orientada pelas metanarrativas históricas eurocêntricas: “Faz parte da cultura do historiador [brasileiro] estudar a história medieval, mesmo que não tenhamos tido uma história medieval [no Brasil]”. (Aula de Teoria da História III, Caderno de Campo, 06/04/2016).

A naturalização da seleção de conteúdos eurocentrados, como aqueles considerados universais, está muito arraigada na nossa cultura universitária e escolar. Um universalismo inventado a partir de experiências europeias específicas e de conhecimentos particulares generalizados, por imposições, como referências dominantes. Na História, o moderno universalismo excludente significou que nem todos os povos participam, igualmente, dos processos históricos. (LANDER, 2005). O padrão civilizatório foi instituído para qualificar e desqualificar povos.

Quando se pensou na história como filha de Heródoto⁸, portanto, da tradição ocidental etnocêntrica, convencionou-se a representar os europeus e os brancos como condutores da história e a Europa como centro dos acontecimentos. Esta discussão sobre as referências norteadoras da história e os agentes históricos foi feita em outra aula do Professor Miguel.

O docente de Prática de Ensino em História Moderna e Contemporânea, na aula a respeito do ensino de história moderna no quarto ano do curso, destacou que a periodização da história [pré-história, história antiga, medieval, moderna e contemporânea] é arbitrária, pois foi construída a partir de marcos históricos criados na Europa sem uma justificativa universalmente válida. Para ele, no caso da idade moderna, a Europa é representada como o motor da história e a burguesia como o motor da Europa. Segundo o docente, poderíamos, enquanto professores de história,

8 Historiador e geógrafo grego do século V a.C. É considerado o pai da História. Heródoto também representou populações africanas, entre outros povos não gregos, de maneira pejorativa. (OLIVA, 2005, 2007).

buscar fugir do eurocentrismo e falar de outros temas, mas temos poucas aulas e acabamos ficando com o básico, vendo aspectos europeus que nos definem, porque não dá para ignorar a herança europeia constituinte de nossa realidade. O professor ainda ressaltou a relevância de questionar o eurocentrismo, descolonizar o pensamento, discutir justiça, privilégio e desigualdade a partir da articulação entre história do Brasil e história da Europa. (Caderno de Campo, 26/04/2016).

Ao analisar esta observação destacada, sustento, amparado nos referenciais teóricos adotados, que as justificativas são parciais, localizadas em contextos culturais específicos e privilegiam certos sentidos. Para além da falta de tempo dos professores de História, o estudo de “aspectos europeus que nos definem”, e a outros povos, está relacionado às marcas dos contatos históricos entre europeus e não europeus, mas também a uma herança colonial continuamente atualizada, a colonialidade do saber, do ser e do poder. (WALSH, 2012; FLEURI, 2014).

O colonialismo inaugurou a organização colonial do mundo, dos saberes, da memória e do imaginário. (LANDER, 2005). A colonialidade do saber, uma herança do colonialismo, estabeleceu o eurocentrismo como a única forma de conhecer legítima e foi utilizada como instrumento de dominação, deslegitimando os conhecimentos não europeus.

A perspectiva eurocêntrica nos impede de perceber a sua dependência da subalternização de outros modos de conhecer para a manutenção de sua hegemonia. Através da ciência, situou o ocidente como moderno e avançado e os outros povos como atrasados.

Histórias indígenas e negras no currículo eurocêntrico do curso pesquisado

O eurocentrismo e o brancocentrismo foram instituídos pelo colonialismo que convenceu os brancos e europeus a respeito de sua superioridade, mas também procurou convencer os colonizados de sua suposta inferioridade. Foi exaltada até a suposta animalidade de indígenas e africanos.

Baseada na leitura de *Le Spectacle Ordinaire des Zoos Humains* de Pascal Blanchard e outros, publicado no *Le Monde Diplomatique* em 2001, Silva (2007) afirma que zoológicos com pessoas de lugares colonizados enjauladas foram comuns na França, Alemanha e Inglaterra no final do século XIX.

A sistemática inferiorização dos povos colonizados pelo eurocentrismo perdura na contemporaneidade sob a forma de colonialidade do ser. Segundo Fleuri (2014, p. 93), a colonialidade do ser “[...] se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados,

na medida em que o valor humano e as faculdades cognitivas dessas pessoas são desacreditados, pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais”.

No ensino de história, não podemos ignorar o europeu, o branco e a Europa como constituintes da nossa história e da história de tantos outros povos do mundo. Entretanto, torna-se necessário reconhecer e contestar a superiorização do branco e da Europa em detrimento de outras entidades culturais na história aprendida/ensinada nas instituições educacionais.

Uma iniciativa de distanciamento do eurocentrismo foi tomada pelo professor de História da América I. Na aula do terceiro ano do curso a respeito da colonização espanhola no Caribe, disse: “Os africanos eram melhores na arte da metalurgia do que os europeus e os europeus aprenderam com os árabes um trato específico com os cavalos para obter maior desempenho do animal”. (Caderno de Campo, 02/06/2016).

Os europeus também utilizaram conhecimentos de outros povos por causa das necessidades de se relacionar com outros contextos e de aprender com os outros, muitas vezes, não mencionadas nas aulas de história. Todavia, tais contatos não estiveram livres de relações desiguais de poder.

A professora de História da América II falou das influências europeias no continente americano na aula sobre as independências na América Latina, porém lembrou também que “as ideias vindas da Europa são reelaboradas na América a partir de contextos específicos”. (Caderno de Campo, 05/05/2016). Neste continente, pensamentos foram hibridizados, reelaborados entre lógicas, códigos e culturas diferentes. (PORTO-GONÇALVES, 2005).

As culturas dos países colonizados não são somente resultado da opressão colonizadora. Colonizações necessitam negociar com os contextos culturais e com os outros, produzindo hibridismos culturais. Isso não eliminou a violência do empreendimento colonial, contudo, “o colonizador ao dominar o colonizado necessita admitir a possibilidade de negociação de sentidos: não posso colonizar quem eu destruo completamente”. (LOPES, 2013, p. 15). Negociações entre as alteridades, atravessadas pelo poder colonial, ocorreram para configurar as posições de colonizador e de colonizado. Não houve simples aculturação dos colonizados, mas hibridizações permeadas por relações hierarquizadas.

Nas relações coloniais, existiram formas de dominação, lutas, deslocamentos e subversões em ambientes híbridos. Nos interstícios, espaços liminares, nas fronteiras entre culturas e conhecimentos aconteceram/acontecem trocas, conflitos, negociações e apropriações recíprocas que não podem ser reduzidas apenas a assimilações ou colaborações. (BHABHA, 2011).

Pela pesquisa realizada, posso afirmar que o currículo do curso, prescrito e praticado, mesmo que procu-

rasse questionar o eurocentrismo e a superiorização da brancura, raramente mostrava o protagonismo histórico dos negros e indígenas. “Em América II, agora já, a gente está trabalhando independências [dos Estados-Nações da América Latina] e os indígenas já desapareceram do nosso conteúdo” (Acadêmica Fátima, Entrevista, 18/08/2016). Os indígenas apareciam pouco nos conteúdos das ementas e das aulas.

A análise das observações de aulas registradas no caderno de campo, das ementas e das entrevistas permite afirmar que, nas disciplinas de História do Brasil e de História da América, tratou-se muito da europeização da América e do Brasil, de como a organização social e política americana e brasileira foi influenciada pela Europa. Tal como observado em uma das aulas assistidas de História da América I, o branco europeu era dominante e privilegiado, por isso o branqueamento e a europeização ainda são tão enfatizados na história.

Na apresentação de trabalho sobre a América Central no período da colonização espanhola, feita por um grupo de discentes do terceiro ano do curso, foi falado a respeito da hierarquização étnico-racial na América beneficiando os brancos europeus e que, neste contexto, quanto mais parecido com o europeu um sujeito fosse, melhor seria. Os estudantes – que estavam apresentando – falaram do trabalho forçado dos indígenas, na parte da América colonizada pelos espanhóis, como se eles estivessem perfeitamente adequados à escravização. Não houve nenhuma discussão sobre se existiram resistências dos índios contra a dominação. Houve comentários de estudantes sobre o nível de “espanização” dos indígenas e a respeito de índios aculturados pelos espanhóis pela adoção forçada de seu modelo de economia e sociedade. (Aula de História da América I, Caderno de Campo, 21/12/2015).

A escravização negra e indígena, utilização de contingentes destes povos para o funcionamento do sistema colonial, a questão da europeização, o poder do catolicismo, a capacidade de domínio do europeu e a superioridade militar do colonizador marcam bastante os discursos sobre a colonização do Brasil e das Américas. Na narrativa mais difundida sobre a história do Brasil, “os povos africanos e indígenas compõem a narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante”. (COELHO; COELHO, 2013b, p. 71).

O colonialismo criou a branquitude como um símbolo dos poderes hegemônicos e o eurocentrismo como fundamento histórico. Este fundamento histórico foi reiterado e padronizou narrativas. Personagem principal da história eurocentrada, o branco “[...] tornou-se aquele que possui o poder para se colocar no lugar de quem manda. Ao mesmo tempo em que obrigou o colonizado, o escravizado, o

derrotado a colocar-se, a comportar-se como ‘vencido’”. (CARDOSO, 2014, p. 78-79).

Percebi certo incômodo do Acadêmico Sandro na sua fala a respeito do entusiasmo do Professor Agostinho com a história da África: “Em Contemporânea ele está dando África, entendeu? É a segunda vez que ele está dando aula de África para a gente” (Entrevista, 21/07/2016). Uma leitura possível desta fala é que o estudante espera o seguimento da organização curricular e sequência dos conteúdos já consagrados como história contemporânea. “Eu prefiro, às vezes, até sair fora do programa para discutir uma coisa que eu acho que é mais importante” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016). O percurso curricular pode ser alterado, tendo em vista certas prioridades construídas ao longo do processo formativo afetadas pelas relações de poder entre discentes e docentes.

Uma das professoras-pesquisadoras entrevistadas para a pesquisa constituinte da tese de Cardoso (2014, p. 220-221) mencionou que percebe “[...] a rejeição por parte dos estudantes brancos ao ensino da História da África, porque preferem estudar apenas a bibliografia produzida por autores da tradição centro-europeia e estadunidense”. É possível que não só estudantes brancos fiquem incomodados em não seguir os cânones da história, mas também estudantes com outras identificações étnico-raciais.

A disciplina de Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira era marginalizada na licenciatura e, possivelmente, considerada com pouca relevância, por causa do pouco espaço que possuía no currículo. Apenas a presença de disciplinas a respeito da história da África e Afro-brasileira “[...] não sugere qualquer alteração nas formas pelas quais a formação brasileira é percebida, posto que elas não alteram o princípio de continuidade estabelecido entre a História Europeia, desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea”. (COELHO; COELHO, 2013a, p. 102).

Os acadêmicos do curso colaborador da pesquisa criticam a história eurocêntrica, mas, quando algum docente tenta fugir do eurocentrismo, o Acadêmico Breno conta que “há certo estranhamento por parte dos colegas mesmo. Tipo: ‘ah, eu sei que tem índios excluídos, eu sei que tem negros excluídos, mas vamos falar de marcos importantes da história’” (Entrevista, 11/07/2016). Havia dificuldade de docentes e discentes desapegarem dos cânones da história e dos marcos temporais consagrados.

Acadêmicos educados sob o eurocentrismo podem se acostumar com esta perspectiva e reiterá-la quando forem professores, pois ela é a valorizada, muitas vezes, na escola, na universidade e nas representações históricas que lhes afetam. “A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte ‘sem valor’”. (HALL, 2003, p. 257). Inseridos nas relações de poder, os estudantes podem conformar-se com as desigualdades, concebendo-as como normais, naturais ou irrelevantes.

O currículo do curso é produzido por sujeitos ainda muito deslumbrados com aquilo que é mais valorizado e mais reconhecido como relevante, os chamados cânones do currículo de história, baseados no quadripartismo e no valor da alta cultura. “Então, a gente tem pequenos avanços, como a introdução da África no currículo e outras temáticas que são colocadas em cada matéria, mas ainda não tem algo para quebrar o sistema e formular outro” (Acadêmico Sandro, Entrevista, 21/07/2016). A ruptura com a estrutura curricular eurocêntrica encontra entraves, porque o contexto marcado pela colonialidade valoriza muito a alta cultura branca, impondo-a como padrão dominante.

A alta cultura ou cultura erudita eurocentrada seria composta pelo que de melhor foi criado pela humanidade em termos científicos, filosóficos, históricos, artísticos, cognitivos e morais. “O cânone é a expressão por excelência desta concepção de cultura, estabelecendo os critérios de seleção e as listas de objetos especialmente valorizados como patrimônio cultural da humanidade [...]”. (NUNES; SANTOS, 2003, p. 27). Precisamos contestar esta seleção, porque ela nos remete à hierarquização das culturas e povos, sob a hegemonia da Europa ocidental.

A hierarquização de culturas “[...] serve facilmente para um discurso racializado sem precisar fazer referência explícita a raça e a cor. Neste discurso, são os brancos que aparecem como os mais civilizados, os mais cultos e com atitudes morais e éticas superiores”. (SCHUCMAN, 2012, p. 74). Isto reforça as desigualdades étnico-raciais, o racismo e a discriminação, pois “[...] o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo”. (HALL, 2003, p. 71).

O Acadêmico Toni se surpreendeu quando estudou as sociedades, reinos e impérios africanos em Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira: “Existe toda uma complexidade e toda uma estrutura social muito complexa e muito rica que não deixa a perder nada com relação às culturas greco-romanas” (Entrevista, 18/08/2016). Esses conhecimentos desestabilizam um pouco a história ocidentalizada, mesmo que o ocidente continue sendo a referência para uma comparação. Como ressalta Silva (2007): “também os escravizados, trazidos compulsoriamente para cá, provinham de diferentes nações e culturas africanas conhecidas por pensamentos, tecnologias, conhecimentos, inclusive acadêmicos, valiosos para toda a humanidade”. (SILVA, 2007, p. 493).

Quando o Professor Miguel ministrava aulas de Oficina da História II no segundo ano, parece que houve certa subversão ao quadripartismo da história, pois como contou a Acadêmica Fátima: “[...] foi um momento que apareceu a história indígena, quando a gente fez uma apostila, um material paradidático para os alunos [que poderia servir para o estágio na escola], trabalhando história antiga no Brasil” (Entrevista, 18/08/2016).

Os povos indígenas, que viviam na parte da América onde está o Brasil, são tradicionalmente considerados povos pré-históricos, porque não possuíam escrita. Neste material paradidático, a história antiga, que não inclui os povos indígenas, passou a incluí-los. Tratou “[...] das populações nativas, sobre os indígenas, suas práticas religiosas e culturais. Foi um momento que eu gostei muito também e que eu lembro bastante” (Acadêmica Fátima, Entrevista, 18/08/2016).

Em conversa com Mônica Teixeira, no Programa História da Univesp TV o arqueólogo e historiador Eduardo Góes Neves defende a expressão história do Brasil antigo ou história antiga do Brasil para se referir à história indígena na parte da América onde se localiza o Brasil, porque provoca a contestação da ideia de que os povos indígenas viviam na pré-história antes da colonização e entram na história com a colonização portuguesa. (NEVES; TEIXEIRA, 2015). “Se conta sempre a partir do ponto de vista europeu que a história do Brasil começa em 1500. Ela não começa em 1500. Ela começa bem antes disso” (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016). Alguns estudantes e professores têm esta concepção crítica ao eurocentrismo, expressa na fala citada da Acadêmica Rafaela.

Concordo com esse historiador e arqueólogo, quando afirma que a situação de povos ágrafos não é justificativa convincente para situar os índios na pré-história, pois a história não se resume à escrita, existem outros indicadores de processos históricos dos seres humanos que podem ser considerados. “A Antiguidade tampouco inicia-se com a escrita, mas, cada vez mais, busca-se mostrar como o homem [e a mulher] possui uma História Antiga multimilenar, anterior à escrita em milhares de anos”. (FUNARI, 2010, p. 97).

O professor de Teoria da História I lembrou em uma aula sobre o conceito de história que “*é uma história branca que não mostra personagens não-brancos atuantes nos processos históricos e é uma história machista que não mostra as mulheres protagonizando os acontecimentos*”. (Caderno de Campo, 05/04/2016). No entanto, não faz tanto tempo que se questiona esta história branca e machista. Nadai (1988) assinala que somente na década de 1970 emergiu o grande desafio – tanto para a historiografia como para o ensino de história – da identificação de outros sujeitos da história, tradicionalmente desprivilegiados.

Assim como Nadai (1988), Caimi (2013) também destacou que somente a partir da segunda metade do século XX foi proposta uma história dos subalternizados (escravizados, operários, mulheres, pobres, etc.). A crítica ao eurocentrismo apenas veio a fazer parte dos estudos de história a partir do final do século XX.

Disputas por hegemonia sobre as representações do passado reposicionam políticas culturais e de representação das identidades étnico-raciais. “Os movimentos sociais fazem isso e nós, como professores, também temos que

fazer. Então, a gente tem que incluir os excluídos da história” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016). Ocorrem eventuais iniciativas de incluir sujeitos excluídos da história. Todavia, o marcante eurocentrismo naturalizado no currículo do curso de Licenciatura em História pode subsidiar discursos de superiorização da branca e de hierarquização étnico-racial, privilegiando os brancos.

Considerações finais

Sob efeito de representações mais propagadas sobre o conhecimento legítimo e universal, o currículo do curso é produzido por sujeitos ainda muito deslumbrados com aquilo que é mais valorizado e mais reconhecido como relevante, os chamados cânones do currículo de história. Tais cânones, estão baseados no quadripartismo (divisão da história em antiga, medieval, moderna e contemporânea) e no valor da alta-cultura (branca e eurocentrada).

A superiorização da branca ocorre na universidade, na sociedade, nos conhecimentos e no currículo através de ênfases e omissões feitas com relação às identidades culturais brancas e não brancas. Afetadas pela superiorização da branca e pelo eurocentrismo, histórias indígenas e negras eram situadas como temáticas com menores relevâncias na formação de professores de história investigada, por causa do pouco espaço disponibilizado no currículo para o estudo dessas histórias.

Reiterar a representação de passividade histórica dos não brancos reforça a subalternização deles. Entretanto, ocasionalmente, ocorrem algumas iniciativas de inserir debates a respeito da história negra e indígena, mas também, consequentemente, acerca das relações étnico-raciais pelas quais o currículo está atravessado.

REFERÊNCIAS

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; COSTA, Warley da. Currículo de história, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr., 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Europa: uma aventura inacabada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRASIL. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Cultura, memória e identidade: o ensino de História e a construção de discursos identitários**.

In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Ensino de História, memória e culturas**. Curitiba: CRV, 2013, p. 17-33.

CARDOSO, Lourenço da Conceição. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Araraquara: UNESP, 2014.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Nazaré Baía. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 6, n. 3, p. 92-107, dezembro de 2013a.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n.º. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013b.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n.º. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 55-70.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série Estudos**, Campo Grande-MS, n.º. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da história antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010, p. 95-107.

GABRIEL, Carmen Teresa. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de história. **Revista História Hoje**, v. 4, n.º 8, p. 32-56, 2015.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**, São Paulo, v. 22, n.º. 3, p. 58-63, 1989.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG/UNESCO, 2003.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 21-53.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n° 39, p. 7-23, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago., 2006.

MACEDO, José Rivair. Repensando a idade média no ensino de história. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 109-125.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 7-37.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988, p. 23-29.

NEVES, Eduardo Góes; TEIXEIRA, Mônica. História antiga do Brasil. **UNIVESP TV, canal digital 2.2 da multiprogramação da TV Cultura, que integra a Universidade Virtual do Estado de São Paulo**, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v3Tg-z6q97Q>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

NUNES, João Arriscado; SANTOS, Boaventura de Sousa. Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-68.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário Ocidental. **Em tempos de Histórias**, n° 9, Brasília, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África**: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Tese (Doutorado em História Social). Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 19-20.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia). São Paulo: USP, 2012.

SILVA, Norma Lúcia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n.º. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 247-258.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y decolonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

Recebido em: 27/08/2018

Aprovado em: 19/12/2018

Publicado em: 31/12/2018