

PARA ALÉM DO ENSINO DA HISTÓRIA NACIONAL: O EUROCENTRISMO E SUAS INTERPRETAÇÕES TEÓRICAS

BEYOND TEACHING NATIONAL HISTORY: THE EUROCENTRISM AND ITS THEORETICAL INTERPRETATIONS

Daniel Tiago de Vasconcelos¹

Resumo: Este trabalho descreve uma oposição entre a História Nacional e a História Geral que gera problemas para o ensino de História, tanto em nível dos conteúdos da cultura local quanto em aspectos macronarrativos. Para tal propósito, realizou-se uma revisão bibliográfica dos trabalhos que explicitamente propuseram-se a avaliar questões sobre o eurocentrismo nos debates da BNCC. A partir dos principais autores que discutem o eurocentrismo em nível internacional, esboçam-se caminhos que possam ser utilizados para criticar elementos comuns da herança eurocêntrica existente na disciplina, sem reproduzir marcos narrativos da historiografia do século XIX, como o de que o ensino deveria alcançar uma narrativa do grande Estado nacional em modernização, assim como uma avaliação das interpretações teóricas feitas sobre o que é o eurocentrismo no Brasil. Em contrapartida, propõe-se a aprendizagem das formas analíticas e narrativas segundo James Morris Blaut para a superação do difusionismo.

Palavras-chave: Eurocentrismo no ensino de História; BNCC; Difusionismo e História.

Abstract: This paper describes an opposition between National History and General History that creates problems for the teaching of history, in terms of the contents of local culture and in macro narrative aspects. For this purpose was made a bibliographic review of the papers that explicitly proposed to evaluate issues about Eurocentrism in the BNCC debates. Based on the main authors who discuss Eurocentrism at an international level. Paths that can be used to criticize common elements of the Eurocentric heritage existing in the discipline are indicated, without reproducing narrative landmarks of 19th century historiography. As, for example, that teaching should reach a narrative of the great national state in modernization. And an evaluation of the theoretical interpretations made about what Eurocentrism is in Brazil. On the other hand, it is proposed to learn the analytical and narrative forms as according to James Morris Blaut to overcome diffusionism.

Keywords: Eurocentrism and Teaching of History; BNCC. Diffusionism and History.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal Rural de Pernambuco, bolsista CAPES. E-mail: danieltiagov@hotmail.com.

Introdução

Ao contrário do que possa parecer, em vista da importância do tema, o conceito de eurocentrismo não possui uma longa trajetória de refinamento teórico e, menos ainda, em questões metodológicas relacionadas ao ensino de História. Muitos posicionamentos dentro do campo de estudos e ações políticas chamado de “pós-coloniais” podem ser associados a questões centrais nos aspectos teóricos do eurocentrismo. Contudo, a maior parte dos trabalhos e mesmo os que explicitamente utilizam do conceito e propõem-se como “antieurocêtricos” não apresentam uma afiliação teórica clara ou uma explicitação conceitual indicando o que compreendem por eurocentrismo. O geógrafo marxista estadunidense James Morris Blaut torna-se uma referência no debate ao evidenciar que o conceito de eurocentrismo não pode ser resumido em um “etnocentrismo”, ou uma mera questão de preconceito cultural:

[...] the really crucial part of Eurocentrism is not a matter of attitudes in the sense of values and prejudices, but rather a matter of science, and scholarship, and informed and expert opinion. To be precise, Eurocentrism includes a set of beliefs that are statements about empirical reality, statements educated and usually unprejudiced Europeans accept as true, as propositions supported by "the facts."²

Para evitar a utilização superficial do termo, foi adotada a proposta de James Morris Blaut de considerar o eurocentrismo como um grande modelo teórico de interpretação e dominação do mundo a partir de premissas difusionistas. O autor prefere a utilização do termo “difusionismo eurocêntrico”³, indicando, desta maneira, estruturas narrativas e teóricas que construíram uma legitimação colonial e uma trajetória da excepcionalidade da experiência histórica europeia.

A articulação do difusionismo cultural e geográfico existente em macronarrativas históricas pode ser utilizada na pesquisa como referencial teórico de análise de narrativas, currículos, livros didáticos, unidades didáticas, documentos, bem como articular a elaboração de aulas. Ou seja, considerar o eurocentrismo como uma categoria de análise implica entender os aspectos de modelos de difusão cultural elaborados pela Antropologia e História do século XIX. Blaut define difusão da seguinte maneira:

When culture change takes place in a human community, that change can be the result of an invention that occurred within this community. Or it can be the result of a process in which the idea or its material effect (such as a tool, an art style, etc.) came into the community, having originated in some other community, in some other part

² Tradução livre: “a parte realmente crucial do eurocentrismo não é uma questão de atitudes no sentido de valores e preconceitos, mas sim uma questão de ciência, estudo, opinião informada e especializada. Para ser preciso, o Eurocentrismo inclui um conjunto de crenças que são afirmações sobre a realidade empírica, afirmações educadas e que os europeus usualmente sem preconceitos aceitam como verdadeiras, como proposições apoiadas pelos ‘fatos’.” Em: BLAUT, James Morris. *The Colonizer’s Model of the World: Geographical Diffusionism and Eurocentric History*. Nova Iorque: *The Guildford Press*, 1993. p. 9.

³ Ibidem, p. 8-9.

of the landscape. The first sort of event is called "independent invention." The second is called "diffusion". Both processes occur everywhere.⁴

O difusionismo, por sua vez, seria a concepção antropológica e os corpos teóricos organizados para defendê-la, de modo que se acredita que a “difusão” é o mecanismo principal para as mudanças culturais acontecerem – considerando, *a priori*, que a “invenção independente” seria a exceção. A partir desse pressuposto, narrativas da disciplina científica História manifestam um difusionismo eurocêntrico nem sempre perceptível. Do ponto de vista da articulação de causalidades em narrativas, trata-se de um problema metodológico bastante difundido pela falta de parcimônia. Ao mesmo tempo, exige dos preocupados em superar o eurocentrismo certo esforço teórico para realizar leituras a contrapelo.

Para avaliar a adequação teórica e as interpretações sobre o eurocentrismo na pesquisa em ensino de História no Brasil, este trabalho utilizou-se das disputas entre as três versões da BNCC (2015-2018), pois elas constituíram um cenário para que especialistas do ensino, da História e atores políticos diversos intervissem em qual currículo de História seria “oficializado” por meio de uma Base Nacional Comum Curricular. Foi um campo de disputas complexas, marcadas por protestos, notas de órgãos de pares como a ANPUH, e outras associações de historiadores, em meio a um processo de *impeachment*, de um movimento conservador que gerou insegurança aos professores o Escola Sem Partido e, é claro, a criação de um novo Ensino Médio, com foco técnico. Esses acontecimentos influenciaram na publicação de trabalhos nos diversos níveis de ensino interessados em avaliar as possibilidades ou não de se superar o eurocentrismo em cada uma das versões da BNCC.

Este trabalho utilizou tais textos para mapear variações na percepção do que seria ou não eurocentrismo para a pesquisa em ensino de História no Brasil, bem como quais as principais referências teóricas utilizadas. Não é proposta uma análise dos documentos das diferentes BNCCs, nem se objetiva simplesmente fazer uma crítica de possíveis incoerências nos textos analisados, mas uma identificação das tendências e uma avaliação das mesmas com o que é discutido internacionalmente como eurocentrismo em História. Para tal, adotou-se o arcabouço teórico sobre eurocentrismo de James Morris Blaut e do antropólogo Jacques Goody⁵. A identificação e a análise do conteúdo nos trabalhos foi realizada conforme a análise

⁴ Tradução livre: “Quando uma mudança cultural ocorre em uma comunidade humana, essa mudança pode ser o resultado de uma invenção que ocorreu dentro dessa comunidade. Ou pode ser o resultado de um processo no qual a ideia ou seu efeito material (como uma ferramenta, um estilo de arte etc.) entrou na comunidade, tendo se originado em alguma outra comunidade, em alguma outra parte de um contexto. O primeiro tipo de evento é chamado “invenção independente”. O segundo é chamado de “difusão”. Os dois processos ocorrem em toda parte.” Em: Op. Cit., p. 11.

⁵ GOODY, Jack. **O roubo da história**: Como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. (tradução de Luiz Sérgio Duarte da Silva) São Paulo: Contexto, 2015.

de argumentos proposta por Miltos Liakopoulos⁶ e sua interpretação em dados históricos por Robert W. D. Boyce⁷.

Foram pesquisados textos presentes na plataforma do *Google Acadêmico* entre 2017-2019, que propunham a analisar: a 1ª versão da BNCC, a 1ª e a 2ª versão, ou ainda as três versões. Foram pesquisados também textos que se propunham a debater problemas mais específicos, não restringindo-se à análise de tais documentos. A partir daí foram selecionados 12 textos que explicitamente afirmam considerar o eurocentrismo, pois pressupunha-se que estes deveriam abarcar uma consideração teórica mínima sobre o conceito. Destes trabalhos, 1 é um artigo de TCC, 1 é uma Dissertação, 1 é artigo de simpósio nacional, e todos os outros são artigos em periódicos especializados. 11 são do ensino de História, e apenas 1, da área de Letras, considerado aqui por comparação e devido à sua explicitação da preocupação com uma distribuição não eurocêntrica dos conteúdos de História da Literatura.

Conforme a metodologia de análise de argumentos, foi identificada a formação e o campo de pesquisa dos autores no tempo de escrita dos textos: 1 licenciado em História; 1 mestrando em História Social e Ensino de História Antiga; 1 mestre em História que pesquisa decolonialidade e currículo; 1 doutorando em Linguística; 1 doutorando em História da América Latina, que pesquisa ensino; 1 doutor em Educação que trabalha na formação de professores de História; 6 doutores em História, sendo que apenas um deles não trabalha com ensino; 2 trabalhando em História da Educação, 1 em América Latina, 2 em História Medieval, 1 em Brasil Império e 1 em Teoria da História e Brasil República. Assim, demonstra-se uma variedade dos campos de estudo entre os autores, apesar de nenhum ser de História Indígena, História da África, Moderna, Contemporânea ou Asiática, e alguns trabalharem História Europeia.

A explicitação dessas áreas faz-se necessária devido ao fato de que muitos embates foram compreendidos como uma disputa pelo mercado de trabalho e/ou uma asseguarção da manutenção da carreira de docência em ensino superior para professores especializados em História Europeia Pré-moderna. Além de ser uma recomendação básica para entender a articulação teórica em análises, em que “O argumento forma a espinha dorsal da fala. Ele representa a ideia central ou o princípio no qual a fala está baseada. [...] ele é uma ferramenta

⁶ LIAKOPOULOS, Miltos. “Análise Argumentativa.” In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 218-243.

⁷ BOYCE, Robert W. D. “Falácias na interpretação de dados históricos e sociais”. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 445-469.

de mudança social, na medida em que pretende persuadir uma audiência em foco.”⁸ Assim, torna-se um panorama dos autores que estão dialogando entre si num cenário de disputas.

O texto segue com uma revisão por parte dos autores que se debruçaram sobre o eurocentrismo e os processos de descolonização que se faz necessária para entender possíveis referências articuladas pela pesquisa em ensino de História, bem como motivações para a ausência de uma utilização do conceito como categoria de análise no Brasil. Antes de apresentar um panorama das interpretações teóricas verificadas nos textos analisados, indicam-se algumas tendências que norteiam a pesquisa em ensino no Brasil e que poderiam influenciar o conteúdo e os posicionamentos dos autores. Por fim se explicita e se propõe como caminho para o ensino e pesquisa a articulação de elementos macronarrativos, por meio da crítica e da compreensão de como o difusionismo eurocêntrico orienta a construção de narrativas históricas.

O caráter recente do conceito de eurocentrismo como categoria de análise

Se regredirmos em busca da origem do termo eurocentrismo, antes de sua popularização no decênio de 1990, encontramos um termo mais antigo: europocêntrico, provavelmente derivado do francês *europocentrisme*, de variadas conotações entre o começo do século XX e o desenrolar da Guerra Fria. Eurocentrismo só começa a ser popularizado nos anos 1970, por meio do economista marxista Samir Amin (1931-2018), de origem franco-egípcia. Samir Amin teria dirigido o *African Institute for Economic Development and Planning*, da Comissão Econômica das Nações Unidas para a África entre 1970 e 1980⁹, quando passa a ser um dos diretores do *Third World Forum* em Dakar (Senegal). A divulgação do termo associa-se já aos processos de descolonização da África.

Já na importante obra *O Orientalismo*, de Edward Said, de 1978, o termo só aparece três vezes¹⁰, sendo citado a partir do trabalho anterior *The Orientalism in crisis* (1963), de Anwar Abdel Malek. Isso deixa claro que o livro *Muslim National Communism in the Soviet Union: A Revolutionary Strategy for the Colonial World* (1979), de Alexandre A. Bennigsen, não seria a primeira utilização do termo em inglês. Essa informação tem sido difundida pela internet e reproduzida em alguns trabalhos. O texto é antecedido por Edward Said e por Anwar Malek. Bennigsen, por sua vez, usa a expressão “*For the reason of our own Eurocentrism*”¹¹ para

⁸ LIAKOPOULOS, Miltos. *Op. cit.* P. 218.

⁹ Cf.: *Anciens Directeurs*. IDEP. Disponível em: <<https://www.uneca.org/fr/pages/anciens-directeurs>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

¹⁰ SAID, Edward W. **O Orientalismo**: O Oriente Como Invenção do Ocidente. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 338.

¹¹ BENNINGEN, Alexandre A. **Muslim National Communism in the Soviet Union**: A Revolutionary Strategy for the Colonial World. Chicago: The University of Chicago Press, 1980. p. 19.

indicar que ele compartilha de uma herança na compreensão sobre os acontecimentos históricos vinda da obra *Ten Days that Shocks the World* (1919), de John Reed. Neste caso, a utilização já era aplicada para indicar a necessidade de um desvencilhamento de aspectos epistêmicos sobre a História. Existindo divergências sobre as primeiras aparições do termo em suas duas versões (eurocentrismo e europocentrismo) para cada idioma, não foi encontrado nesta pesquisa algum trabalho que apresente uma trajetória do termo na língua portuguesa, o que configura um problema para a orientação geral de pesquisas historiográficas.

A investigação teórica específica sobre o conceito de eurocentrismo é extremamente recente. Essa questão é fundamental, pois o eurocentrismo constitui fenômeno relacionado, com suas devidas especificidades, ao orientalismo, ao colonialismo e ao etnocentrismo das experiências coloniais contemporâneas. Assim, ele requer tratamento distinto de outros conceitos, tais como: afrocentrismo, islamocentrismo, sinocentrismo e brasilcentrismo. Deste modo, evita-se entendê-lo como um mero preconceito cultural ou uma simples valorização política de um determinado grupo ou povo.

Se recordarmos Edward Said, cujo trabalho legitimou grande interesse pela renovação e questionamento do eurocentrismo, verificaremos que *O Orientalismo* (1978) não é um livro proposto a teorizar sobre tal, e apenas em seu livro *Cultura e Imperialismo* (1993) é que o autor “voltou-se em grande medida para as “vozes emergentes” e “contradiscursos subalternos” em situações coloniais e pós-coloniais [...]”¹². No Brasil, a dissertação *Pensamento Eurocêntrico, Modernidade e Periferia: Reflexões sobre o Brasil e o Mundo Muçulmano*, de José Henrique Bortolucci, poderia ajudar na redução de muitos erros teórico-historiográficos, incluindo sua consideração do campo das “modernidades múltiplas”, pouco traduzido para o português, idioma em que hegemonicamente associa-se a modernidade como um conceito referente exclusivamente a experiências do capitalismo e da expansão europeia.

Assim, os pesquisadores brasileiros estão marcados pela necessidade de buscar em outros idiomas as principais obras sobre eurocentrismo e pós-colonialismo. Textos importantes foram traduzidos, mas representam debates anteriores aos anos 1990, como as obras do Said e Franz Fanon. Para os estudos subalternos, limita-se a textos curtos e antigos, como, por exemplo, *Pode o Sulbaterno Falar?* (1985), de Gayatri Chakravorty Spivak. Um livro fundamental para as atuais discussões sobre eurocentrismo, do indiano Dipesh Chakrabarty, *Provincializing the Europe* (2000) ainda não foi traduzido ao português após vinte anos, enquanto no espanhol já existe desde 2002.

¹² BORTOLUCCI, José Henrique. **Pensamento Eurocêntrico, Modernidade e Periferia**: Reflexões sobre o Brasil e o Mundo Muçulmano. Dissertação. São Paulo: USP, 2009. p. 16.

Não foi traduzido também o livro que inaugura a discussão teórica específica sobre difusionismo eurocêntrico em narrativas históricas, o já citado *The Colonizer's Model of the World* (1993), de James M. Blaut, assim como nenhum dos seus outros textos. Nem as obras fundamentais para revisões críticas dos limites alcançados na superação do eurocentrismo pelo campo da história global, como *ReOrient* (1998), de Andreas Gunder Frank. Nem mesmo os trabalhos já muito debatidos por acadêmicos e pelo movimento negro no mundo *Black Athena* (1987), de Martin Bernal, obra que constituiu uma ruptura ao difundir a interpretação do Egito Antigo inserido no contexto africano, um protagonista civilizacional da antiguidade, em detrimento do passado helênico valorizado nos séculos XVIII e XIX pelo mito do “milagre grego”.

A consideração da não inserção e da demora da inserção de obras importantes para o Brasil não significa que a pesquisa acadêmica a desconheça, muito pelo contrário, mas dá indícios da pouca circulação de muitas das discussões. Cursos de formação de professores (cujos textos predominantemente são em português) pouco oferecem para o trato metodológico de questões relacionadas ao eurocentrismo além da crítica do currículo linear clássico, além de esforços em articular uma “história brasileira” ou ainda “regional”, pois assume-se também uma colonialidade entre as regiões do país e uma insatisfação narrativa frente à história nacional.

Uma maior circulação, contudo, igualmente recente, ocorre com os autores latino-americanos que, inspirados no filósofo peruano Aníbal Quijano e nas considerações da teoria do “sistema mundo” do estadunidense Immanuel Walestein, formam o grupo dos autores que estudam a modernidade/colonialidade (também chamados de decoloniais). Sendo uma proposição latino-americana de teorização e superação do eurocentrismo, tornou-se o principal referencial para as discussões sobre o eurocentrismo no Brasil. Contudo, muitos dos trabalhos parecem ignorar as críticas feitas a Walestein e suas interpretações sobre a modernidade e o capitalismo. Além de uma grande utilização dos autores decoloniais que acaba mal interpretando o histórico de como se desenvolveram os trabalhos desses autores, existem interpretações contraditórias em alguns trabalhos dos brasileiros.

Eurocentrismo e História Nacional: como são vistos nos trabalhos sobre a BNCC.

Para apresentar esse panorama das pesquisas de ensino de História, podemos recordar a tese bastante difundida do canadense Christian Laville:

Em quase todas as partes do mundo, os programas escolares exigem que o ensino da história desenvolva nos alunos a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Há muito tempo não se vê mais a missão de inculcar nas consciências uma narrativa única

glorificando a nação ou a comunidade. No entanto, quando o ensino da história é questionado nos debates públicos, é sempre com referência a esse tipo de narrativa: embora não fazendo mais parte dos programas, esse continua sendo o único objeto dos debates.¹³

A tese de Laville entra em consonância com a pesquisa em ensino de História no Brasil, principalmente ao distanciar os objetivos atuais assumidos: formação crítica e para a cidadania; de concepções anteriores sobre História, cujas finalidades eram o nacionalismo. É preciso lembrar que essas narrativas tradicionais também buscavam uma associação dos estudantes com uma tradição mais longa que lhe colocava como herdeiro de um passado clássico europeu e do cristianismo. Mas um ponto fundamental na tese de Laville é que as disputas em reformas curriculares tendem a ser sobre os conteúdos e suas presenças ou não, e não sobre as formas de apresentação dos conteúdos, ou, ainda, sobre sua efetivação do ponto de vista da aprendizagem. Essa perspectiva é assumida por Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues, que caracterizam os embates da BNCC com o conceito de Laville de “guerras de narrativas” e propõem que as análises da BNCC não ficassem no nível de cada conteúdo manifestado puramente, mas, sim, “o de problematizar a Base a partir da perspectiva do campo teórico da História [...]”¹⁴

Para chegar aos artigos sobre a BNCC, é importante destacar alguns “consensos”, ou melhor, tendências quase hegemônicas que guiaram a pesquisa em ensino de História no Brasil e, portanto, influenciaram diretamente nas interpretações sobre a BNCC. Uma primeira tendência seria a afirmação de um referencial extraído do campo da História da Educação sobre o ensino de História. Partindo do conceito de disciplina escolar, desenvolvido pelo francês André Chervel, destaca-se o carácter situado na segunda metade do século XIX de uma concepção de disciplina “em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário.”¹⁵ No Brasil, tal conceito torna-se popular ao orientar análises de como os currículos tornaram-se estabelecidos como uma tradição escolar, bem como ao legitimar a independência da educação básica perante a produção universitária. Conforme indicado por Oldimar Cardoso, principalmente após a década de 1980, “o debate sobre a ruptura com o “ensino tradicional” e a “renovação” do ensino da História estava relacionado à intenção de garantir às escolas de primeiro e segundo graus o *status* de locais produtores de

¹³ LAVILLE, Christian. “A Guerra das Narrativas: Debates e Ilusões em torno do Ensino de História.” In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 36. 1999. p. 125.

¹⁴ PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. “BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história.” In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. v. 26, n. 107. 2018. p. 3.

¹⁵ CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.” In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2. 1990. p. 179.

conhecimento.”¹⁶ Ou seja, o conceito de disciplina escolar evitava a concepção de que o professor era um mero reproduzidor. Contudo, se superados os preconceitos, não faz sentido centrar o debate na questão “se professores e alunos têm o direito de “produzir conhecimento”¹⁷, pois, em suas realidades, é algo que eles já fazem.

A partir dessa perspectiva, a produção acadêmica poderia ser entendida separadamente, e o ensino básico seria justificável por si só, o eurocentrismo residiria na imposição de elementos valorizados por uma cultura academicista conservadora frente às realidades dos estudantes. Astrogildo F. da Silva Júnior resume o argumento, fortemente legitimado numa concepção psicologizante da teoria sócio-histórica de Lev Vygostsky, da seguinte forma: “A história em situação escolar não pode elaborar produtos que não respondam a contextos e necessidades sociais, não pode elaborar produtos obsoletos, descontextualizados que não tenham nenhum uso nem valor social.”¹⁸

A conclusão seria a de que o benefício obtido pela primeira versão da BNCC residiria em retirar conteúdos não contextualizados com a vida dos alunos. Essa concepção pode ser entendida como um paradoxo ou uma má interpretação de Vygostky, pois o objetivo de reconhecer elementos do conhecimento prévio do aluno seria para conseguir aproximá-los de formas mais sistematizadas de conhecimento, e não porque o aluno nunca aprenderia algo desrelacionado à sua cultura local. O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygostky indica o potencial de aprendizagem que estudantes podem realizar ao trabalharem com a mediação de um professor ou outro agente que esteja em um nível de desenvolvimento real capaz de compreender e realizar determinada atividade sozinho. O uso e os valores sociais dos conhecimentos históricos precisam estar na zona de desenvolvimento real do sujeito para que ele possa agir como um bom agente mediador. Isso está muito além de simplesmente saber um “conteúdo” memorizável. A partir do referencial narrativista de Hayden White, Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues defendem a primeira BNCC por um aspecto oposto “e o potencial que a Primeira Versão teve no sentido de confrontar a tradição factualista, que considera o ensino escolar da História como “um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas”.¹⁹ A crítica à concepção de ensino reproduzidor passaria então

¹⁶ CARDOSO, Oldimar. “Para uma Definição da Didática da História.” In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Vol. 28, N. 55. 2008. p. 157.

¹⁷ Idem.

¹⁸ SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. “BNCC, Componentes Curriculares de História: Perspectivas e Superação do Eurocentrismo.” In: *EccoS*. n. 41. São Paulo, 2016. p. 91.

¹⁹ PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. “BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história.” In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. v. 26, n. 107. 2018. p. 4.

pela apropriação pelos professores de aspectos narrativos e metodológicos do ensinar, e não pela simples substituição de conteúdos.

Outra tendência assumida é a da crítica ao currículo derivado do colégio Dom Pedro II, bem como suas heranças. Nessa perspectiva de análise, assume-se que uma narrativa da história mundial centrada a partir da periodização europeia seria hegemônica e determinaria o estado de “colonizado” do currículo da disciplina. A pergunta em seguida é: como deveria ser organizado esse currículo? Graças à muita luta política, acadêmica e aos próprios movimentos sociais que pressionaram reconfigurações curriculares para superar a reprodução da “História Quadripartida”, que teria sua própria versão na historiografia nacional (Povos Pré-Colombianos, Colônia, Império e República), apresentaram-se duas possibilidades: a “Temática”, visando a abandonar tanto a periodização tradicional, quanto a linearidade narrativa, bem como a “Integrada”.

Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães da Fonseca apontam, por exemplo, que, no caso dos livros didáticos, a tendência identificada desde os anos 2000 é a da História Integrada, definida como aquela em que “a evocação passa pela cronologia de base europeia, integrando-a quando possível, à abordagem de temas relativos à História brasileira, africana e americana.”²⁰ Os conteúdos curriculares propostos para o estado de Pernambuco, por exemplo, utilizam essa cronologia com uma série de conteúdos acrescidos. Por exemplo: estudam-se África, Ásia e Américas nas Idades Antiga, Média e Contemporânea, os povos islâmicos, cristãos orientais, indianos e africanos são enquadrados dentro do medievo. A periodização ou as representações sobre o passado não são problematizadas, o que contribui para a naturalização dessas categorias.

O ensino de História que questiona o eurocentrismo deve levar tais fatores em consideração. Nas disputas sobre a BNCC, teve-se tanto a postura de defender um “cânone” curricular, com seus conteúdos clássicos e específicos da escola, e de uma tradição civilizacional mais ampla, de cunho cristão e europeia, quanto a pura oposição entre os conteúdos da história nacional contra a história europeia. A disputa é se a antiguidade se faz presente ou não, se o medievo se faz presente ou não, como se o conteúdo, no caso períodos históricos, fosse algo em si só, autossuficiente e autojustificável.

Os defensores de uma história mais “nacional”, em detrimento de um medievo e uma antiguidade desconectadas da “realidade brasileira” e dos estudantes, em certa medida focam a disputa no conteúdo, como se fosse uma mudança autossuficiente e garantidora da objetiva “consciência crítica” e da “cidadania”. Mas é bom lembrar que tais concepções de currículo

²⁰ SILVA, Marcos Antônio da Silva; SELVA, Guimarães Fonseca. “Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.” In: **Revista Brasileira de História**. v. 31, n. 60, São Paulo, 2010, p. 28.

ganharam, nos últimos tempos, opositores ferrenhos da “críticidade”, no mínimo, indicando a falta de efetividade e de legitimação que mudanças curriculares encontra no Brasil, principalmente com a interferência de grupos conservadores, geralmente desassociados dos debates em educação desde a Constituição de 1988. Como sustentado pela tese de Laville, o ensino de História chama atenção do poder, mas muito da energia dos atores sociais é simplesmente desperdiçada nesse espaço de luta.

Muito avanço deve ser reconhecido nos esforços em inserir, para além do mito nacional, elementos de uma história pré-Brasil, ou “História Antiga do Brasil”, usando o conceito do arqueólogo Eduardo Góes, para substituir a concepção de “Pré-História”²¹, marcada por uma concepção eurocêntrica muito limitadora do conceito de história. Desta forma, dá-se destaque para elementos indígenas, mais do que como ingredientes de uma origem, mas como portadores de seus rumos e lógicas próprias. Ou, ainda, tem-se o esforço em aproximar-se da história da África conforme a lei 11.645 de 2008. Contudo, ainda persiste um referencial teórico predominantemente eurocentrado, perpetuando a ilusão de que, ao substituir história europeia por história brasileira, as questões epistêmicas e narrativas estariam resolvidas.

Entretanto, os textos sobre a BNCC não apresentam uma defesa de um cânone estabelecido. Pelo contrário, os professores de História Antiga e Medieval organizaram-se em tentar demonstrar um posicionamento defensivo de que seus campos de estudo estavam passando por uma reconfiguração, ou mesmo descolonização. Essa postura apresentou um reconhecimento dos autores que não trabalham antiguidade e medievo. Astrogildo F. da Silva Júnior cita o Manifesto do Grupo de Trabalho de História Antiga da ANPUH, que criticou a primeira versão da BNCC por não fomentar um raciocínio fomentado na “comparação”:

Percebe-se um total desconhecimento, por exemplo, de propostas renovadoras no campo da História Comparada (pensamos aqui nas últimas obras de Marcel Detienne ou mesmo da história global ou das histórias conectadas – haja vista os trabalhos de Sanjay Subrahmayan). O conteúdo curricular da base trabalha somente com uma história nacional e, mesmo assim, de forma acanhada e simplória.²²

Mas, para ele, em tal versão da BNCC, já se encontravam objetivos e conteúdos suficientes para trabalhar tanto a comparação histórica quanto História Antiga e Medieval. A diferença entre os argumentos reside na interpretação de quantos conteúdos são ou não suficientes para atingir a aprendizagem comparativa. Ou seja, busca-se uma legitimidade quantitativa mínima dos conteúdos no texto oficial. Para Douglas M. X. de Lima, a primeira

²¹ FRANCISCO, G. DA S. “O Lugar da História Antiga no Brasil.” In: *Mare Nostrum. Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo*. v. 8, 2017. p. 40.

²² SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. “BNCC, Componentes Curriculares de História: Perspectivas e Superação do Eurocentrismo.” In: *EccoS.*, n. 41. São Paulo, 2016. p. 97.

versão configura a imposição de “restrições ao estudo da antiguidade e do medievo na educação básica.”²³

Diferentemente de opiniões e posicionamentos mais frequentes nos debates da BNCC, os autores que se propuseram a problematizar o eurocentrismo não apresentam uma defesa conservadora de um cânone curricular, nem mesmo uma desconsideração da capacidade de um ensino de História crítico a partir de determinados períodos. Pesquisadores de objetos diferentes acabaram, por necessidade da defesa de seus posicionamentos, por ler uns aos outros.

Por outro lado, esforços em apresentar uma periodização alternativa não foram identificados nos trabalhos, tampouco o acionamento da concepção já bem difundida de “Antiguidade Tardia”, que refletiria mais o conhecimento produzido pelos classicistas do que a repartição canonizada. Nenhum trabalho negou vantagens para a superação do eurocentrismo pela primeira versão da BNCC. Todos os que analisaram as versões posteriores assumiram críticas e retrocessos nas versões seguintes sobre o mesmo aspecto. A manutenção de conteúdos europeus, por si só, não é afirmada como suficiente pelos professores que estudam Europa. O mesmo Douglas M. X. de Lima demonstra que seu objetivo não é apenas assegurar a presença do conteúdo, pois expressa-se criticamente a grande quantidade de conteúdos existentes na segunda versão do documento sobre medievo. Ele desloca sua argumentação crítica para as interpretações historiográficas e curriculares existentes no texto, explicando que:

[...] os conteúdos citados sejam solidamente referendados e funcionem como “lugares comuns” que não demandam questionamentos, vide, por exemplo, sua cristalização nos livros didáticos nacionais. No entanto, a partir da medievalística, convém observar que os conteúdos reforçam a perspectiva de uma Idade Média como temporalidade europeia e reafirmam a ideia da sociedade medieval forjada na crise do Baixo Império Romano, marcada por poderes fragmentados, perspectiva na qual se fundamenta a recorrente referência à violência, à anarquia feudal e à ausência de autoridades públicas, elementos diretamente relacionados ao paradigma estatal moderno.²⁴

Contudo, ao mesmo tempo, Douglas M. X. Lima evidencia que, comparando a primeira versão da BNCC, que foi criticada por vários manifestos por parte de professores do todo país, no segundo caso:

[...] é perceptível a redução das manifestações individuais e coletivas de medievalistas brasileiros desde a publicação da segunda versão da BNCC, o que pode estar relacionado ao retorno dos conteúdos de História Medieval para a Base, quiçá o principal objetivo imediato da mobilização; ao cenário político nacional, marcado pelo processo de *impeachment* presidencial da presidente Dilma Rousseff, ocorrido entre dezembro de 2015 e agosto de 2016, que passou a aglutinar as atenções dos historiadores em geral e deixou o tema da BNCC em segundo plano; ou à própria desmobilização dos professores em torno da questão da presença do medievo no currículo escolar nacional, um tema de crescente preocupação no meio acadêmico,

²³ LIMA, Douglas Mota Xavier de. “Uma História Contestada: A História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017).” In: *Anos 90*. Porto Alegre, v. 26. 2019. p. 1.

²⁴ *Ibidem*, p. 9.

mas que ainda ocupa um espaço secundário nas investigações dos medievalistas brasileiros.²⁵

Mas quais definições de eurocentrismo foram apresentadas? Apenas dois trabalhos esforçaram-se em traçar historiograficamente uma filiação teórica entre o referencial usado no texto especificamente sobre eurocentrismo e a proposta de análise adotada: o Trabalho de Conclusão de Curso de Leonardo Grokoski Sampaio²⁶ e o texto da dissertação de Diogo Alchorne Brazão²⁷. A natureza textual de tais trabalhos podem significar uma maior necessidade dessa explicitação, porém, como indicado anteriormente, é necessário explicitar o eurocentrismo como uma categoria de análise e não um lugar comum naturalizado.

Qual a conceitualização de eurocentrismo os trabalhos explicitaram? De fato, não existe uma explicitação do que é eurocentrismo. Existe a associação afirmativa de que uma determinada postura, determinado conteúdo, perspectiva, ou mesmo o currículo sejam eurocêntricos. O eurocentrismo manifesta-se como um adjetivo e pouco como um substantivo nos textos, predominando a afirmação de que se deve superar o eurocentrismo, mas o conceito aparece como um lugar comum, pressuposto do leitor, ou seja, não é utilizado como um conceito.

O que predomina é uma afiliação a uma teoria, ficando subentendido que esta abarca o conceito de eurocentrismo e, ao mesmo tempo, de uma proposta de escrita e ensino da História não eurocêntrica. Um artigo, também escrito por Diogo Alchorne Brazão, é o único que se esforça em oferecer uma definição direta do que seria eurocentrismo, em uma nota de rodapé:

O eurocentrismo é uma visão de mundo que tende a colocar a Europa (assim como sua cultura, seu povo, suas línguas, etc.) como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo necessariamente a protagonista da história do homem. Resumidamente, trata-se da ideia de que a Europa é o centro da cultura do mundo. Acredita-se que grande parte da historiografia produzida no século XIX até meados do século XX assuma um contexto eurocêntrico, mesmo aquela praticada fora da Europa. Jack Goody, relata que a Europa encobre a história do mundo que não seja europeu, e devido a isso, não tem interpretado bem sua própria história, pois impôs seus conceitos e períodos históricos. O etnocentrismo dos estudiosos ocidentais está em projetar no passado da Europa a atual superioridade ocidental, de modo que essa superioridade, que se considerando a história como um todo não passa de conjuntural, pareça pertencer essencialmente à cultura ocidental, a Europa controla a história do mundo desde o século XIX.²⁸

²⁵ Ibidem. p. 10.

²⁶ SAMPAIO, Leonardo Grokoski. **Projetos de Modernidade: Crítica ao Fundamentalismo Epistemológico na Construção do Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular**. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília: UnB, 2017.

²⁷ BRAZÃO, Diogo Alchorne. **Entre o Colonial e o Decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas**. DISSERTAÇÃO. São Gonçalo: UERJ, 2018.

²⁸ BRAZÃO, Diogo Alchorne. "A BNCC como um território de disputas de poder: As permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular." In: *XXIX Simpósio Nacional de História*. p. 5. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851740_ARQUIVO_BNCCcomoterritoriodedisputas-DiogoBrazao-ANPUH.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

Observa-se, entretanto, que a explicação em nota de rodapé no mínimo indica a não perspectiva de como o conceito não vem sendo trabalho pelas pesquisas no Brasil.

Dos textos de autores estrangeiros citados como referências nas discussões sobre o eurocentrismo, apenas os clássicos já traduzidos foram acionados como *O Orientalismo*, de Said. Os autores dos estudos subalternos são brevemente citados; às vezes, o conceito de “subalterno” é incorporado para caracterizar papéis históricos propiciados ao Brasil, mas tais autores não são citados. O autor com textos recentes traduzidos e difundidos, o antropólogo Jack Goody, só é articulado pelos dois textos de Brazão, em cuja dissertação é feita uma revisão de definições sobre o que é eurocentrismo. Considero que a interpretação do conceito de eurocentrismo e “roubo da história”²⁹ contidos em Goody foi feita de forma equivocada. Isso porque ele pertence ao grupo de autores que critica a interpretação de que o eurocentrismo esteja nos níveis dos preconceitos etnocêntricos, colocando o fenômeno nos níveis da cultura histórica e da epistemologia compartilhada por historiadores e cientistas sociais na elaboração de suas macronarrativas.

Para Goody, que é europeu, “um risco etnocêntrico oculto é ser eurocêntrico sobre etnocentrismo, uma armadilha na qual o pós-colonialismo e o pós-modernismo frequentemente caem.”³⁰ O antropólogo lembra que até os nativo-americanos navajos do Arizona se apresentam como “o povo”, sendo etnocêntricos. Em *O Roubo da História* (2006), Jack Goody aponta que importantes autores da crítica ao eurocentrismo, como o sinólogo Martin Bernal, autor de *Black Athena* (1987), e o cientista político e historiador do Islã John M. Hobson, autor de *The Eastern Origins of Western Civilisation* (2004), fazem uma associação entre etnocentrismo e eurocentrismo, colocando ambos os elementos como originários da experiência europeia e, no caso de Martin Bernal, praticamente como invenção do século XIX.³¹ O autor articula o eurocentrismo como um processo de “roubo”, a atribuição de elementos diversos, muitos dos quais de outras trajetórias e realidades que não a europeia, a uma narrativa teleológica civilizacional que resulta na Europa moderna e “suas” instituições.

O referencial decolonial é o mais presente nos textos, o que se torna positivo ao evidenciar um esforço no contato com as discussões de outros latino-americanos e ao trazer reconsiderações identitárias importantes para o ensino de História no Brasil, país cuja identidade nacional foi articulada não apenas com um apagamento da presença indígena e

²⁹ GOODY, Jack. **O roubo da história**: Como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. (tradução de Luiz Sérgio Duarte da Silva) São Paulo: Contexto, 2015.

³⁰ *Ibidem*, p. 15.

³¹ *Idem*.

negra, como também de uma separação da experiência histórica dos demais países da América Latina.

Assim, pode-se assumir que os dois principais pontos de discussão que levaram os autores a problematizar o eurocentrismo foram: disputas curriculares e a permanência ou não da história europeia no currículo, numa oposição entre “brasilcentrismo e eurocentrismo”, bem como o esforço em colocar pautas decoloniais no ensino, o que vem ocorrendo nos últimos anos. Primeiramente, é necessário indicar que o brasilcentrismo se volta aos problemas já mencionados sobre o como a noção de conhecimento prévio e realidade do aluno vem sendo discursivamente utilizadas pelas pesquisas em educação, mas também indica algumas confusões sobre o aspecto epistêmico do eurocentrismo. O brasilcentrismo seria a “perspectiva epistemológica de considerar a compreensão de processos, espaços e tempos mais próximos dos alunos como propiciadora da problematização e o estudo ‘dos homens no tempo’”³², mas seu emprego praticamente não teve um desenvolvimento teórico-conceitual e ficou no nível de uma “tachação” dos defensores de que a história nacional, ou funcionalizada a partir do Brasil, seria o caminho em substituição do currículo quadripartido. O mais adequado seria identificar essa limitação como eurocentrismo mesmo, pois parte de uma configuração de que a narrativa histórica adequada ao ensino é a derivada de uma unidade baseada no Estado-Nação, ou seja, é difícil conciliar a identidade de ser brasileiro com a descolonização e superação do eurocentrismo, pois a identidade brasileira já é marcada por uma exclusão e narrada a partir de um referencial europeu: o Estado-Nação em modernização.

Também foram utilizados trabalhos que partiam da Didática da História de Rüsen, do narrativismo de Wayden White e do campo denominado “História Atlântica”. No trabalho referenciado pelo alemão Jörn Rüsen, feito por Jean Carlos Moreno, esforça-se para responder quais possibilidades e limitações de tal referencial para a elaboração de um ensino de história menos eurocêntrico, e uma menor parte do texto é atribuída de fato a análises e discussões sobre a BNCC. Moreno tenta fazer reconsiderações sobre Rüsen, que é europeu, como a maior parte dos autores referenciados nos trabalhos analisados, e argumenta:

Para os povos colonizados, ao estilo americano, o eurocentrismo não é necessariamente um etnocentrismo (como o problema é tratado na teoria de Rüsen). Ao contrário, revela a assimilação de uma construção hierárquica que situa os diversos ‘Eus’ colonizados como subalternos. Para as populações colonizadas, então, não basta apenas proclamar uma igualdade com uma narrativa-mestra que busque um equilíbrio na representação da humanidade como um todo. Representações negativas sobre grande parte da população interna dos países colonizados predominaram durante mais de um século na mídia e nas escolas até muito recentemente. Por isso, o ensino escolar da História necessita representar com mais ênfase estas populações e cabe, então,

³² TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. In: *Diálogos*. v. 20, n. 3. 2017. p. 17.

analisar e avaliar os temas e os espaços dedicados à história interna de cada país, bem como, em países continentais como o Brasil, a relevância e o espaço que deve ser destinado às histórias regionais e locais como exercício importante de autoconhecimento e, também, de reflexão e empoderamento nos ambientes de atuação política direta.³³

Esse posicionamento indica outro elemento de crítica feito a todas as versões da BNCC: o de que a função de atender as demandas locais tornara-se de segundo plano, e a própria criação de uma Base Nacional Comum Curricular torna-se problemática para atender demandas da história local. Deste modo, sua necessidade é questionada pelo potencial de difundir uma história única e homogênea, como a mera equiparação de conteúdos a serem transmitidos para estudantes diferentes.

Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues utilizam da contribuição narrativista de Hayden White, com sua noção de “passado prático”, para deslocar a discussão apenas de quais conteúdos devem ou não compor um currículo, ou seja, destacando que a forma também é um conteúdo:

A nossa escolha, portanto, está associada às possibilidades abertas (e delimitadas) por demandas identitárias e políticas, específicas de certos grupos sociais, e mesmo de indivíduos, endereçadas aos documentos e outros resquícios do passado disponíveis e aos conceitos que vão privilegiar esta ou aquela região para se tornar história. É aí que ele se torna prático; longe de um presentismo, trata de assumir o papel do passado na problematização do presente e na abertura para o futuro. Para se afastar ainda mais de uma abordagem presentista, podemos sobrelevar a questão da *forma* como uma lista de temas que se configura em objetivos e práticas didáticas, constituindo-se como componente fundamental dos conteúdos/sentidos construídos em aula. Esta *forma*, que se pretende como antídoto para o presentismo, consiste em pensar o passado como *alteridade* e não somente como *continuidade* em relação ao presente.³⁴

Esse caminho visa a fugir da disputa entre a legitimação de um ou outro legado para a formação identitária brasileira. Poderia ser extremamente frutífera se forem considerados os trabalhos teóricos já feitos sobre o eurocentrismo, ou mesmo as considerações apresentadas pelos proponentes da decolonialidade.

Um dos textos mais diferenciados é o de Edna Maria Matos Antonio, concentrando-se numa análise de como a primeira BNCC articulou a História Atlântica para se distanciar do eurocentrismo. Sendo publicado na Argentina, o texto apresenta um tom explicativo sobre a série de eventos ocorridos para a criação da BNCC e considera aspectos históricos da educação brasileira desde o decênio de 1960 e de como professores demandaram uma história menos eurocêntrica. Curiosamente, sua referência sobre eurocentrismo vem do professor de história

³³ MORENO, Jean Carlos. “Didática da História e Currículos Para o Ensino de História: Relacionando Passado, Presente e Futuro na Discussão Sobre o Eurocentrismo.” In: *Transversos*. Rio de Janeiro, n. 16. 2019. p. 140.

³⁴ PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. “BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história.” In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. v. 26, n. 107, 2018. p. 5.

antiga Guilherme Moerbeck³⁵, que apresenta alguns textos de cunho teórico sobre o eurocentrismo e o ensino de história. Sobre a História Atlântica, Matos Antonio esclarece:

Fue, nuevamente en los años “60, especialmente en los centros académicos de Estados Unidos, cobran fuerza los análisis que adoptaban una perspectiva histórica “atlanticista” y que gana adeptos justamente por provocar el abandono de una visión altamente occidentalizada de la historia y su defensa, típica de los años “50, produto de la influencia ideológica de un mundo polarizado en el contexto de la Guerra Fría. Ese desprendimiento permitió el surgimiento de una historiografía independiente lo que produjo que maduraran las investigaciones sobre el Atlántico – a la época, el Atlántico norte y su relación con África – reflejado en la significativa producción sobre el tema. Tal perspectiva, que se desarrolla a partir de la década de 1970 y alcanza considerables avances en las siguientes, es motivada por el viraje de los investigadores hacia el campo de la historia africana, en que los estudios de su diáspora permitieron no sólo conocer la geografía de las sociedades africanas y americanas sino también sus complejas interacciones, contribuyendo al pensar la historia de del Atlántico de forma integrada.³⁶

Essa interpretação da primeira versão da BNCC não é articulada pelos autores decoloniais, como poderia esperar-se. Apresenta a BNCC um programa que não assume um projeto nem brasilcêntrico nem nacionalista. Mas, como se sabe, a perspectiva atlântica ficou perdida diante das duas versões seguintes. A História Atlântica é menos uma proposta de crítica ao eurocentrismo e mais uma proposição de mudança do foco para assuntos mais relacionados aos contextos do Atlântico Sul, sendo então suscetível à crítica da falta de alteridade, tão reivindicada pelos professores de História Antiga e Medieval, mas condizendo com muito do que é feito pela produção historiográfica brasileira.

As duas disciplinas que tiveram o maior número de tópicos numa listagem de conteúdos foram História e Português. No caso da Língua Portuguesa, o que Ana Paula dos Santos de Sá nos indica é que o aumento se deu de forma apenas quantitativa, pois “restringe as referências curriculares ao cânone literário brasileiro e português, excluindo de sua listagem outras literaturas de língua portuguesa anteriormente recordadas [...]”³⁷, bem como a “a substituição

³⁵ MOERBECK, Guilherme; SOUZA, Francisco Gouveia. “Teoria, Escrita e Ensino da História: Além ou Aquém do Eurocentrismo?” In: In: *Transversos*. Rio de Janeiro, n. 16, 2019, p. 6-20.

³⁶ Tradução livre: “Foi, novamente nos anos 60, especialmente nos centros acadêmicos dos Estados Unidos, que as análises que adotaram uma perspectiva histórica “atlantista” ganharam popularidade, justamente porque causaram o abandono de uma visão altamente ocidentalizada da história e de sua defesa. , típico da década de 1950, produto da influência ideológica de um mundo polarizado na Contexto da Guerra Fria. Esse distanciamento permitiu o surgimento de uma historiografia independente, que levou ao amadurecimento das pesquisas sobre o Atlântico - na época, o Atlântico Norte e sua relação com a África - refletida na produção significativa sobre o assunto. Essa perspectiva, que se desenvolve a partir da década de 1970 e atinge avanços consideráveis O que se segue é motivado pela volta dos pesquisadores ao campo da história africana, em que os estudos de sua diáspora permitiram não apenas conhecer a geografia das sociedades africanas e americanas, mas também suas complexas interações, contribuindo para pensar a história da África. Atlântico de forma integrada.” Em: MATOS ANTONIO, Edna Maria. “Curriculum, historia atlântica y enseñanza de la historia, los desafíos de la BNCC Brasil (2015).” In: *Clio & Associados*. v. 29, 2019, p. 134.

³⁷ SANTOS DE SÁ, Ana Paula dos. “Por que (não) Ensinar o Cânone Escolar: A(s) Literatura(s) nas Versões Preliminares da BNCC.” In: *Cadernos de Letras UFF*. Niterói, v. 27, n. 55. 2017. p. 218.

das literaturas africanas e indígenas – as quais atendem às exigências impostas pela Lei nº 11.645/2008¹⁴ – por uma ênfase no “cânone ocidental”³⁸. A análise não entende a inclusão de literatura portuguesa como incompatível a um ensino não eurocêntrico, questionando da mesma forma a simples substituição por autores nacionais. Isso indica que, para o ensino de literatura, as discussões e o saldo negativo entre as versões da BNCC foram similares ao caso da História.

História e Espacialidade: a proposta de superação do difusionismo eurocêntrico

Como articular os aspectos da forma narrativa e ao mesmo tempo evitar o eurocentrismo? A compreensão de que os marcos do eurocentrismo são marcos de concepções teóricas historicamente situadas e que, portanto, não são realidades naturais, como os períodos históricos se fazem passar, pode ser alcançada ao considerar os elementos do difusionismo eurocêntrico. Principalmente após a 2ª Guerra Mundial, o peso que era atribuído, muitas vezes com legitimação científico-ideológica, à concepção de “raça” como determinante nas relações entre povos e em explicações históricas para suas condições presentes, passa a ser não apenas desacreditado, mas mesmo substituído por concepções culturalistas menos ofensivas e enquadráveis no discurso democrático. Nesse sentido, versões menos perceptíveis de argumentos e estruturas narrativas difusionistas consolidaram-se, muitas vezes, mascaradas como interpretações culturais das sociedades.

Assim, concepções como a do “desenvolvimento” privilegiavam elementos culturais, determinados pelo histórico dos povos, como explicativo das condições de desenvolvimento ou atraso. Aqui pode-se situar, por exemplo, o peso das teses weberianas sobre a ética protestante, ou a difundida distinção entre colônia de povoamento e exploração, utilizadas para legitimar, de forma não racial, mas cultural, a superioridade dos valores e da sociedade anglófona protestante em detrimento da sociedade latino-americana e católica, por exemplo.

O eurocentrismo, como epistemologicamente fundado, é capaz de sobreviver mesmo retirando o aspecto racializado que ainda carrega; sua articulação de teorias da modernidade/modernização evoca um evolucionismo cultural que objetiva instituições interpretadas como historicamente originadas e difundidas a partir de dois polos: a Europa Ocidental e a democracia liberal dos Estados- Unidos. Por isso, talvez seja tão importante o contato dos brasileiros com autores de outras discussões e outras situações de modernidade, uma história do mundo que dialogue com as partes renegadas da Europa, bem como das diferentes Ásias, Áfricas e das múltiplas Américas.

³⁸ Ibidem, p. 219.

A partir de muitas proposições identificadas por Blaut como eurocêntricas e que podem guiar a análise de narrativas históricas, foi sintetizado para este trabalho as seguintes proposições eurocêntricas que influenciam grande quantidade de interpretações macronarrativas:

- “Os agentes difusores seriam membros de uma elite por excelência.” Ou seja, a categorização de determinadas camadas sociais como excepcionalmente responsáveis pelas trocas culturais, ignorando, ou mesmo negando, a capacidade das categorias sociais mais pobres, ou menos instruídas de uma sociedade, em difundirem e produzirem cultura.
- “A causa do progresso europeu é uma diferença quase inata de suas características mentais.” Esta proposição constitui muitas vezes um discurso racista, mas pode ser percebida pelo esforço em narrativas que buscam explicar a origem de uma mentalidade “tipicamente exclusiva da experiência histórica europeia”, capaz de justificar os interesses e os sucessos em seus processos de expansão e dominação de outros povos e da natureza, sendo uma forma narrativa fundamental para as mais variadas temporalidades que conotem o significado de modernização ou da importância da produção cultural no passado.
- “A razão de não europeus não alcançarem o progresso é devido a suas falhas intelectuais ou mesmo espirituais.” Esta proposição é praticamente a inversão da anterior, mas se faz presente, por exemplo, no julgamento anacrônico de julgar a aliança de indígenas com os colonizadores como evidência de sua não capacidade de compreender processos históricos que viriam a acontecer.
- “A superioridade técnica e cultural dos europeus frente todas as outras civilizações no entorno de 1492.” Este é um marco narrativo comum que é rebatido por toneladas de livros, mas que continua um senso comum sobre a história das técnicas que simplesmente ignora as pesquisas feitas que provam o contrário.
- “A modernização como sendo ‘A História’.” Esta concepção atribui a instituições e processos dos últimos cinco séculos da história europeia o *status* de fundamentais para toda humanidade, e a narrativa histórica deveria concentrar-se neles. Assim sendo, outros períodos históricos seriam vistos em função de servirem ou não para o surgimento ou retardo dessa história, vista como modernização, e outras espacialidades que não a europeia seriam categorizadas conceitualmente a partir de concepções

difusionistas dessa mesma modernidade. Sociedades do passado poderiam ser entendidas como contendo uma lógica de estagnação que só seria alterada pela interferência histórica de europeus.

Essas proposições encontram-se difundidas tanto em nível historiográfico quanto na cultura histórica mais ampla. Tanto as histórias narradas através de qualquer meio narrativo, como os próprios argumentos construídos por análises históricas mais sistematizadas podem ser refletidos e avaliados por meio dessas proposições. A consideração destas é necessária para se entender o eurocentrismo epistemologicamente. A última das proposições indicadas talvez possa ser utilizada para se perguntar se o erro da primeira BNCC não estaria em limitar-se aos últimos cinco séculos. A alteridade e o questionamento da periodização moderna eurocêntrica passam pela superação do uso funcionalista do passado a partir de referenciais de modernidade/desenvolvimento capitalista.

Não é possível superar o eurocentrismo no ensino de História do Brasil, sem que professores e o currículo explicitamente afirmem que o Brasil não era uma necessidade natural, nem existiu de fato esses 500 anos. Existiram outros projetos de país que tentaram ser articulados efetivados pelos agentes históricos, assim como existem populações com suas lógicas próprias na “História Antiga do Brasil” – questão muitas vezes resumida por discursos sobre a “falta de documentação”. A produção da arqueologia histórica sobre esses povos deveria estar na meta de inclusão no ensino, não como mais um acréscimo de conteúdo, mas como acréscimo da possibilidade de conteúdos em outras formas, menos direcionadas pelos marcos do eurocentrismo da história escrita.

Um exemplo claro desse problema é a perpetuação dos conteúdos medievais para a segunda versão da BNCC, que se estabelece principalmente em relação ao comércio, às cidades e à produção cultural urbana. Onde está a alteridade quando se busca no passado a origem de uma revolução urbano comercial que “gera nosso mundo”? Muitos estudantes talvez ficassem surpresos ao saber que a maior parte da humanidade teve sua história no mundo não urbano e não letrado. Os objetivos de vida dessas pessoas não era ser a origem de nosso mundo.

O difusionismo é um conceito inicialmente articulado pela Antropologia perante áreas culturais. Porém, pelas proposições de James M. Blaut, pode ser utilizado como uma análise da distribuição geográfica e populacional de quais lugares, elementos sociais e pessoas estão sendo ou não contemplados em uma narrativa. Em outras palavras, é preciso que professores aprendam e apropriem-se de elementos macronarrativos tais como estes para trabalhos com estudantes, com a preocupação para além de qual conteúdo é abordado.

A sequência narrativa e a atribuição de valor entre processos de trocas culturais e relações causais seriam atividades de aprendizagem narrativa com grande potencial. As velhas linhas do tempo, quadros sinópticos, mapas e o próprio sumário de um livro didático podem constituir fonte para o desenvolvimento de uma compreensão macronarrativa em sala de aula – se a postura for a de que o conhecimento contido ali não constitui o passado humano, mas uma narrativa sobre tal que reproduz interesses. Uma comparação entre um dos muitos quadros sinópticos disponíveis na internet da “História da Humanidade” do clássico e eurocêntrico Arnold J. Toynbee, com a disposição de quais culturas estão presentes ou não e, em que períodos, no sumário de um livro didático, tem um potencial maior do que a compartimentação de conteúdos em seus lugares comuns. Sobre o que os estudantes estão estudando já constitui um conteúdo, mas um conteúdo sobre as formas de estudar da História e não um conhecimento pronto feito por especialistas que precisa ser traduzido por um professor.

Considerações Finais

Espera-se que esta pesquisa tenha evidenciado a necessidade de se rever a apropriação de temas e conceitos pós-coloniais, bem como a falta de explicitação conceitual do que seria o eurocentrismo por parte da pesquisa em ensino de História no Brasil. Objetiva-se que novas pesquisas passem a levar em consideração um assunto tão fundamental como o eurocentrismo a partir de categorias de análise adequadas, e não como um simples mal a ser superado pela simples mudança de qual conteúdo é ensinado.

Para tal, reforça-se a necessidade de abordar o problema do eurocentrismo por questões macronarrativas fundamentais para a disciplina História e que devem ser consideradas para o ensino escolar. Além disso, atesta-se um reconhecimento da pesquisa em História no Brasil de muitas das principais questões sobre o eurocentrismo em relação ao histórico de como foi o ensino no país. Recorrendo à importante autora da área Circe Bittencourt, devemos lembrar que:

A diminuição dos conteúdos referentes ao Brasil, explica-se não apenas pela sua inserção em uma *história integrada*, mas pela opção teórica que continua priorizando apenas as explicações estruturais para situações nacionais ou regionais. A história do Brasil aparece como apêndice da história global, e sua existência deve-se ao desenvolvimento do capitalismo comercial, a partir da expansão marítima europeia. A macro-história é a lógica e a chave para a compreensão da nossa condição de país permanentemente periférico do sistema econômico capitalista.³⁹

³⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 157.

O combate ao eurocentrismo deve se afastar de lugares comuns sobre o nacionalismo e as identidades nacionais. Isso não significa necessariamente abraçar concepções neoliberais pós-nacionais, pois o que as discussões sobre eurocentrismo mostram é que tais concepções também reproduzem padrões macronarrativos eurocentrados, principalmente ao limitar a história do mundo aos processos de mundialização/globalização econômica. Os setores que negam o eurocentrismo, defendendo um ensino neutro, ou ainda puramente “transmissor de conteúdos”, são justamente aqueles que não percebem a contradição entre a forma tradicional de história do mundo narrada a partir da Europa e suas pretensões de desenvolvimento de um nacionalismo para os brasileiros.

Professores de História estão na melhor posição para a superação de tais mitos, mas isso deve ser alcançado com o reconhecimento da necessidade de qualificar os mesmos para tal. Esta pesquisa destacou a dificuldade e o atraso na chegada de textos importantes para esse objetivo no Brasil. Além disso, existe a possível influência entre a especialização necessária para a pesquisa em História, em conteúdos e períodos cada vez mais curtos e a falta do domínio das questões macronarrativas da própria disciplina necessárias para o ensino. No caso do eurocentrismo, uma vez que ficou evidenciado que se a própria pesquisa em ensino de História confunde conceitos, apropria-se de formas vagas de outros como o de “subalterno”, como esperar que professores consigam superar o eurocentrismo, se os próprios formadores de professores ainda não o dominam enquanto categoria de análise?

Outra consideração a ser feita é que os autores que analisaram as versões da BNCC identificaram em seus trabalhos a presença de citações diretas aos conteúdos de História nos trechos destinados as outras disciplinas. De fato, a inserção da História das Ciências como possibilidade didática no ensino básico vem ganhando espaço no Brasil e se reflete no surgimento de disciplinas para tal fim em licenciaturas de Física, Química, Biologia, Matemática e Ensino de Ciências. Este é outro campo de estudo que poderia se articular a partir do eurocentrismo como categoria de análise. Para tal, exigiria aspectos interdisciplinares e transdisciplinares para responder: como o eurocentrismo narrativo poderia ou não influenciar as menções históricas presentes nos conteúdos de outras disciplinas escolares? Muitas vezes, trata-se de casos específicos, informações biográficas de personagens reconhecidos, em nível quase micro-histórico, mas com reflexões e associações de valor que transcendem para aspectos gerais e comparações culturais – um problema similar ao enfrentado com o difusionismo eurocêntrico na História.

Referências

Bibliografia

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BENNINGEN, Alexandre A. *Muslim National Communism in the Soviet Union: A Revolutionary Strategy for the Colonial World*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- BLAUT, James Morris. *The Colonizer's Model of the World: Geographical Diffusionism and Eurocentric History*. Nova Iorque: The Guildford Press, 1993.
- BOYCE, Robert W. D. “Falácias na interpretação de dados históricos e sociais”. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George(orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi . Petrópolis: Vozes, 2002. p. 445-469.
- FRANK, Andreas Gunder. *ReOrient: Global Economy in the Asian Age*. Londres: University of California Press, 1998.
- GOODY, Jack. **O roubo da história: Como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente**. (tradução de Luiz Sérgio Duarte da Silva) São Paulo: Contexto, 2015.
- LIAKOPOULOS, Miltos. “Análise Argumentativa.” In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George(orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi . Petrópolis: Vozes, 2002. p. 218-243.
- SAID, Edward W. **O Orientalismo: O Oriente Como Invenção do Ocidente**. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Artigos de Periódicos

- CARDOSO, O. “Para uma definição de Didática da História.” In: *Revista Brasileira de História*. Vol. 28, n. 55, 2008. p. 153–170.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.” In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, 1990. p. 177-229.
- FRANCISCO, G. DA S. “O Lugar da História Antiga no Brasil.” In: *Mare Nostrum. Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo*. Vol. 8. 2017. p. 30–61.
- GALVÃO, Cauê Almeida. “De mentes atadas se condiciona o saber: Eurocentrismo e colonialidade no ensino de história.” In: *Educação no Século XXI*. Vol. 44. 2019. p. 172-181.
- LAVILLE, Christian. “A Guerra das Narrativas: Debates e Ilusões em torno do Ensino de História.” In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Vol. 19, n. 36, 1999. p. 125-138.
- LIMA, Douglas Mota Xavier de. “Uma História Contestada: A História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017).” In: *Anos 90*. Porto Alegre, Vol. 26. 2019. p. 1-21.
- MATOS ANTONIO, Edna Maria. “Curriculum, historia atlántica y enseñanza de la historia, los desafíos de la BNCC Brasil (2015).” In: *Clio & Asociados*. Vol. 29. 2019. p. 129-137.
- MOERBECK, Guilherme; SOUZA, Francisco Gouveia. “Teoria, Escrita e Ensino da História: Além ou Aquém do Eurocentrismo?” In: *Transversos*. Rio de Janeiro, n. 16. 2019. p. 6-20.

MORENO, Jean Carlos. “Didática da História e Currículos Para o Ensino de História: Relacionando Passado, Presente e Futuro na Discussão Sobre o Eurocentrismo.” In: *Transversos*. Rio de Janeiro, n. 16. 2019. p. 125-147.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. “BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história.” In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 26, n. 107. 2018. p. 1-22.

SANTOS DE SÁ, Ana Paula dos. “Por que (não) Ensinar o Cânone Escolar: A(s) Literatura(s) nas Versões Preliminares da BNCC.” In: *Cadernos de Letras UFF*. Niterói, Vol. 27, n. 55. 2017. p. 209-236.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. “BNCC, Componentes Curriculares de História: Perspectivas e Superação do Eurocentrismo.” In: *EccoS*. N. 41. São Paulo, 2016. p. 91-106.

SILVA, Marcos Antônio da Silva; SELVA, Guimarães Fonseca. “Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.” In: *Revista Brasileira de História*. Vol. 31. n. 60. São Paulo, 2010. p. 13-33.

SOUZA, Matheus Vargas. “O Ensino de História Antiga em Debate: Educação com Pluralidade ou Tradicionalismo Acadêmico?” In: *História & Ensino*. Londrina, Vol. 25, n. 1. 2019. p. 571-588.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. “A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC.” In: *Diálogos*. Vol. 20, n. 3. 2017. p. 16-29.

Publicações em anais de Congresso

BRAZÃO, Diogo Alchorne. “A BNCC como um território de disputas de poder: As permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular.” In: *XXIX Simpósio Nacional de História*. (Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851740_ARQUIVO_BNCCcomoterritoriodedisputas-DiogoBrazao-ANPUH.pdf , Acesso em: 05/02/2020).

Teses e Dissertações

BORTOLUCCI, José Henrique. **Pensamento Eurocêntrico, Modernidade e Periferia: Reflexões sobre o Brasil e o Mundo Muçulmano**. DISSERTAÇÃO. São Paulo: USP, 2009.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. **Entre o Colonial e o Decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas**. DISSERTAÇÃO. São Gonçalo: UERJ, 2018.

SAMPAIO, Leonardo Grokoski. **Projetos de Modernidade: Crítica ao Fundamentalismo Epistemológico na Construção do Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular**. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO. Brasília: UnB, 2017.