

Notas sobre o eurocentrismo no Brasil

Emmanuel Henrich Reichert*

Resumo

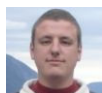
O ensino de história no Brasil sofre de graves distorções, ensinando-se a história europeia como se fosse mundial. O eurocentrismo perpetua-se em todo o sistema de ensino, na produção histórica acadêmica e na própria percepção de mundo da sociedade brasileira graças, principalmente, à inércia. Combatê-lo e implementar um ensino e uma historiografia mais condizentes com a realidade mundial seria cultural e economicamente benéfico para a população e o país.

Palavras-chave: Ensino de História; História Geral; Pesquisa Histórica

Abstract

History learning in Brazil is heavily distorted, European history being taught as if it were world history. Eurocentrism is perpetuated throughout school, academia and Brazilian society's very worldview mostly due to inertia. Replacing the current system with one where teaching and historical research were more according to global realities would bring cultural and economic benefits to Brazil and its people.

Key words: History teaching; World history; Historical research



* EMANNUEL HENRICH REICHERT é Historiador, mestrando em História na Universidade de Passo Fundo/RS, Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1. Considerações iniciais

Não é nenhum segredo que um dos principais problemas do Brasil está no estado precário da educação. No ensino básico, houve um avanço considerável nos últimos anos do século passado com a expansão quantitativa do ensino; contudo, nem então nem depois se tomaram medidas para solucionar o problema, também urgente, da qualidade. As consequências dessa negligência saltam aos olhos: professores desmotivados e mal remunerados, sem recursos para investir na atualização de seus conhecimentos, alunos também desmotivados a adquirir um saber socialmente pouco valorizado, escolas em mau estado, livros didáticos de qualidade em geral duvidosa.

A situação do ensino superior segue um caminho semelhante, havendo uma proliferação de cursos sem preocupação com a qualidade ou com a sua efetiva necessidade, resultando em uma oferta saturada de cursos tradicionalmente mais prestigiosos, como o direito¹. Mesmo as universidades públicas, consideradas a última fortaleza do “ensino público, gratuito e de qualidade” só estão em boa situação se comparadas com as privadas. As bibliotecas universitárias defasadas e nosso fracasso consistente em colocar uma única universidade brasileira em rankings das cem melhores (em um dos índices mais respeitados, o ARWU, o melhor que conseguimos fazer foi deixar a USP entre as duzentas primeiras²) ou em ganhar um único prêmio Nobel, quer em um campo

1 As consequências da saturação de cursos jurídicos se percebem no crescente rigor das provas da OAB.

2 O ARWU (*Academic Ranking of World Universities*) é um índice das principais universidades mundiais, lançado anualmente pela Universidade de Jiaotong, Xangai. Está disponível em: www.arwu.org.

científico ou literário, são indícios que mostram o estado preocupante da área, e provavelmente da situação cultural do Brasil como um todo.

A solução de tais problemas não é de forma alguma simples. Mesmo que houvesse um consenso quanto aos passos necessários para avançar, o que não é o caso, seria necessário um empenho considerável dos governantes para implementar muitas medidas, o que parece, para dizer o mínimo, pouco provável. O caráter descentralizado do ensino brasileiro, do qual participam governos federal, estaduais e municipais, é simultaneamente uma oportunidade e um obstáculo, facilitando a implantação de pequenas mudanças mas dificultando a realização de soluções estruturais em todos os setores deficientes.

O objetivo das páginas seguintes não é nada tão ambicioso (embora necessário) como uma proposta de reforma completa da educação brasileira. É, antes, analisar com lente de aumento um dos muitos problemas aí presentes: o excessivo eurocentrismo do ensino de história. Como veremos, essa limitação não se restringe às salas de aula, mas a todo o sistema de produção e divulgação do conhecimento histórico, do qual as escolas fazem parte.

2. Diagnosticando o eurocentrismo

Em poucas palavras, eis o problema: o que as escolas brasileiras chamam de “história geral” é pouco mais que a história europeia, em detrimento do resto do mundo. História não de toda a Europa, mas da ocidental – países como a Hungria, a região eslava e a Grécia moderna foram tão esquecidos por essa “história geral” como os da Ásia. Nem mesmo de toda a Europa ocidental, mas predominantemente da França e

Inglaterra – pouco se fala, por exemplo, dos escandinavos, da Alemanha e Itália pré-unificação, da Irlanda, Suíça e, o que mais surpreende, pouco é dito sobre nosso ancestral europeu, Portugal. A idade média na Península Ibérica, com sua diversidade religiosa e os avanços e recuos da Reconquista, não ganha a mesma atenção de um modelo de feudalismo que pouco se verificou fora da França. A Guerra dos Cem Anos parece ter sido apenas entre França e Inglaterra, esquecendo-se muitas vezes de dizer que ela também foi sentida na península, através de conflitos entre Portugal, pró-inglês desde aquela época, e Castela, aliada aos franceses. Os impérios coloniais do século 19 merecem atenção, o que aparentemente não é o caso de seu precursor, o “império marítimo português”, que no século 16 se estendia da costa brasileira a Macau, no sul da China. Exceto, é claro, no que se refere ao Brasil.

Ao menos Portugal recebe menções na história geral como é concebida por aqui, que simplesmente exclui grande parte do passado humano. A América espanhola costuma ser mencionada em duas ocasiões, para mostrar como operava nela o sistema colonial (obviamente imutável ao longo de trezentos anos) e sua independência. Uma vez independente, pouco importa. A Ásia, via de regra, só passa a existir quando os europeus a dominam no século 19; antes disso, o Irã (exceto a Pérsia antiga, que os gregos conheciam), a Índia, a China, o Japão, os mongóis e outros povos e civilizações não merecem nem uma nota de rodapé. O mesmo vale para a África, da qual nunca se fala senão como vítima do comércio de escravos ou do imperialismo – verdade seja dita, a história da África está começando a ser descoberta pelos brasileiros desde que se impôs seu ensino por lei, mas

num processo lento e gradual, em que se cria um novo campo de ensino e pesquisas praticamente a partir do zero. Um canetaço, mesmo que bem intencionado, não tem o dom de solucionar deficiências do dia para a noite.

Para colocar a situação em perspectiva, é interessante recorrer aos dados recolhidos por Isao Ishibashi (2004) em uma pesquisa comparada sobre o conteúdo dos livros didáticos de ensino médio no Brasil e no Japão. A parte dos livros de história geral que tratavam de Europa, Ásia e América Latina, era respectivamente, no Brasil, de mais de 90%, 2% (com uma observação: “somente após o século XIX”) e 1%; no Japão, as proporções são de 50%, 40% e 2%. Não é motivo de surpresa que os japoneses se interessem mais pela história asiática, à qual pertencem, do que os brasileiros, apesar de o nosso desinteresse ser extremo. Mas que os japoneses saibam mais que nós sobre nossos vizinhos (ao mesmo tempo que sabem mais que nós sobre *os seus próprios vizinhos*) deveria causar um certo constrangimento. Como o autor aponta:

Os livros de História Geral no Brasil são na verdade livros de História *Ocidental*, com algum destaque mínimo do Mundo Oriental, mais na Antiguidade. Nada que possa dar uma ideia verdadeira de como é essa parte do mundo. [...]

O Oriente foi um mundo quase impenetrável no passado e foi um desafio obter acesso à História desses países já que sua característica é o fechamento. No entanto, atualmente temos acesso a todas essas informações. Com o mundo globalizado, mesmo que globalização seja discutível, as informações se tornam cada vez

mais facilmente obtidas.

Podemos obter toda a História da China, Japão, Coreia e outros países, o que seria impensável em épocas passadas. Desde a antiguidade até os tempos atuais. A questão é: *países importantes no mundo são apenas citados ou omitidos nos livros de História Geral do Brasil*. Mesmo países tão significativos quanto a Austrália não são estudados. Mesmo países ocidentais são omitidos ou tem uma parcela mínima dentro dos livros. A Europa é o centro dos estudos no Brasil (ISHIBASHI, 2004, p. 45-46).

Não se trata apenas dos livros didáticos ou do ensino médio. O descaso pela história não-europeia perpetua-se em uma rede que abrange o ensino básico e o superior, os vestibulares, a pesquisa e a escrita de livros e, em última instância, a sociedade como um todo, em um processo de desconhecimento e desinteresse que se reforçam constantemente. Como nada é ensinado sobre o resto do mundo, é fácil concluir que ele não tem nada digno de interesse. Pedro Paulo Funari (2003) fez uma análise incisiva da “tradição” que mantém as distorções:

Ao fazer um livro didático, a indústria sabe que tem de satisfazer certas expectativas do mercado. Espera-se um tratamento linear, cronológico, que vai do antigo ao mais recente. Requer-se obediência a uma série de exigências (mesmo em Ensino Fundamental): coisas que vão cair no vestibular, conteúdos oficiais das escolas de elite. Essas exigências acabam se refletindo no conteúdo do livro didático: inclusão de certos temas e exclusão de outros. Um exemplo é o Oriente (China, Índia, Japão etc.), que fica de fora. Mas essa exclusão não decorre dos PCNs, que não falam que se deva excluir o Japão.

Ele fica fora porque não entra em nenhum programa ou vestibular: ele não entra em lugar algum! E por mais que os PCNs falem em diversidade, o Japão não entra no discurso: o professor não conhece nada, o aluno não conhece nada, o autor do livro não conhece nada, então, exclui-se.

Os temas clássicos tem que ser tratados, mas isso tem de ser feito da maneira pela qual as pessoas constituíram uma tradição. O exemplo clássico é a Revolução Francesa, transformada pela historiografia do Brasil, de ampla tradição francesa, em elemento chave de todo livro didático. Os PCNs não enfatizam a Revolução Francesa, no entanto os livros sempre se estruturam em torno dela, como grande elemento de construção do mundo moderno. Se lermos um livro anglo-saxão, com certeza a Revolução Francesa jamais aparecerá com tamanha importância. Neles, nem constam os períodos História Moderna e História Contemporânea separados pela Revolução Francesa: a modernidade começa no XVI e vem até hoje.

Esses tipos de vieses não são explícitos, não são escritos em lugar nenhum, mas todo livro os tem. E não se pode mudar o eixo sob a alegação de que todo livro, todas as escolas, todo o mundo estuda Revolução Francesa como o eixo. Esse exemplo é muito expressivo para vermos que, no final das contas, não são os PCNs que excluem ou incluem conteúdos, mas sim a tradição. Por tradição, explica-se a pouca atenção dada à pré-História (nunca valorizada, ninguém conhece...)³.

3 Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são diretrizes emanadas do Ministério da Educação para a rede de ensino básico. Consiste

O eurocentrismo em nosso ensino é uma realidade. O passo seguinte está em explicar porque ele é um problema.

3. Sintomas do eurocentrismo

Alguém poderia objetar que, mesmo admitindo-se a existência de um viés eurocêntrico, não há nada de errado nisso. Afinal de contas, é irreal pretender ensinar toda a história de todo o mundo; por que então não concentrar os esforços nas origens da civilização ocidental, que tanto influencia o mundo globalizado moderno, e do qual o Brasil faz parte⁴?

A questão não deixa de ter um certo fundamento. Sem dúvida, muito da cultura global de hoje é uma mundialização da cultura ocidental. Da mesma forma, a Europa ocidental exerceu historicamente uma força imensa sobre o Brasil de 1500 em diante, nos planos político, econômico e cultural. Na medida em que o objetivo do ensino de história é explicar as próprias origens e o contexto no qual surgiu nosso modo de vida atual, estudar a Europa faz sentido. Cabe perguntar, entretanto: se é para estudar as origens do Brasil de hoje, Portugal não merece maior destaque do que vem desfrutando? E o que dizer das outras matrizes da cultura brasileira, a africana e a indígena? Alguém pretende afirmar que elas ganham o mesmo espaço que a Europa nas salas de aula, mesmo com as leis que tornam seu ensino obrigatório? Mesmo neste campo já haveria justificativas para mudar o paradigma atual.

Além disso, o ensino de história não é –

em um conjunto de propostas, mais do que em uma estrutura curricular fixa.

4 Partindo aqui da premissa de que Samuel Huntington (1997) estava errado ao considerar a América Latina como uma civilização própria e não como parte do Ocidente.

ou não deveria ser – um longo olhar narcísico para o espelho, desdenhando soberbamente de tudo aquilo que não for um reflexo de si mesmo. A história está em posição privilegiada para mostrar que, além do eu, existe o outro; que formas diferentes de viver e conceber o mundo não são simples possibilidades da imaginação, mas realidades presentes ainda hoje. Exatamente da mesma forma que a comunicação torna-se mais fácil ao conhecer línguas estrangeiras, ela é facilitada pelo entendimento de outras culturas. Vivendo em uma época onde pessoas, capital e informação circulam cada vez mais livremente pelo planeta, não olhar para os outros é um luxo demasiado perigoso.

Expandir os horizontes para além do Ocidente traria benefícios de todas as ordens. No plano cultural, enriqueceríamos ao incorporar o melhor da arte, filosofia e pensamento de tradições que ignoramos completamente. Por exemplo, a indústria indiana de cinema, Bollywood, é comparável a Hollywood em suas proporções. Mesmo supondo que a maior parte da produção indiana seja lixo, como é o caso da americana, será que não estamos nos privando de algumas obras-primas? O que dizer então do confucionismo chinês, elaborado por mais de dois milênios, ou do teatro japonês, da filosofia indiana e tantas outras coisas? Hoje, não sentimos falta de nada disso, porque tudo nos é desconhecido; talvez amanhã achemos difícil de acreditar que negligenciamos esses tesouros por tanto tempo.

Nem só de cultura vive o homem, naturalmente, e essa expansão traria ainda benefícios materiais. Um dos raros sinólogos brasileiros, André Bueno (2010), comentou a chance desperdiçada que foram as Olimpíadas

de 2008, em que não surgiu um interesse acadêmico pela China que pudesse servir de apoio aos empresários, e as previsíveis consequências:

Quem tomou a dianteira neste contato com a China foi, novamente, a classe empresarial. Embora desprovida de um conhecimento cultural que pudesse auxiliá-la no estabelecimento de negócios proveitosos, ela decidiu investir no óbvio, e fez as malas para a China. O que era de se prever, aconteceu; sem um aparato acadêmico, burocrático ou linguístico que pudesse ajudá-los em sua empreitada, muito dinheiro foi perdido, maus investimentos foram feitos e saímos perdendo mais uma vez. Nossos cursos de relações internacionais ainda formam diplomatas que só querem ir morar em Paris ou em Roma, mas que pouco entendem de servir aos interesses do próprio país. Com o tempo, foi esta mesma classe empresária que começou a aprender, a duras penas, como lidar com o mundo chinês. Será curioso que, daqui a algum tempo, algum “intelectual” ainda se levantará para reclamar que no Brasil só se pensa em negócios, mas não em conhecimento; e, no entanto, qual pensador brasileiro está debruçado sobre estas fronteiras?

O Brasil encontra-se num estágio em que, há poucos anos atrás, um presidente, conhecido por sua habilidade como estadista, pôde dizer que a capital da Namíbia, Windhoek, “nem parecia África”, por ser pacífica, limpa e organizada. Para os namibianos, um elogio duvidoso provindo da ignorância, talvez logo esquecido. Para nós, um momento infame que deveria ser lembrado como símbolo do que acontece quando não se vai além dos estereótipos, mesmo quando

confrontado com evidência de que eles estão errados.

4. O que fazer?

Tamanhas mazelas culturais podem parecer insolúveis. Certamente, não são de solução fácil. Aprovar uma lei que tornasse obrigatório um ensino de história realmente global traria alguns resultados positivos ao longo do tempo, mas esbarraria nos mesmos obstáculos que a lei do ensino de história africana encontra ainda agora para sua implementação efetiva: a obrigatoriedade não trouxe consigo o conhecimento imediato. Quando surgiu a lei, os professores não sabiam nada de história da África, os livros didáticos não continham nada a respeito, poucas universidades se interessavam pelo tema, a literatura especializada era escassa e os pesquisadores, poucos. De 2003 para cá, verificou-se algum progresso, mas o campo ainda engatinha. Uma solução imposta de cima para baixo não funciona de fato sem uma série de outros fatores que a tornem viável.

A alternativa é implementar a solução a partir de baixo, “de cada um de acordo com sua capacidade”. Os professores podem tentar preencher ao menos algumas das lacunas do ensino, e os pesquisadores, as lacunas bibliográficas. Como o problema envolve toda a sociedade, o grande público poderia também contribuir – se os pais reclamassem do ensino deficiente de seus filhos, se os universitários exigissem uma formação mais rica, se os leitores exigissem das editoras algo além do último sucesso de vendas americano, o panorama logo apresentaria sinais de melhora. O ideal seria conciliar iniciativas provindas de cima e de baixo, unindo uma expansão da atuação dos profissionais da história com o apoio governamental e

institucional capaz de criar as condições de viabilidade para as novas metas.

Não sei se as mudanças partirão de cima, de baixo ou de lugar nenhum. Se vierem, serão o fruto de um processo longo, custoso e cheio de percalços. Espero ter convencido o leitor de que, apesar de tudo, as mudanças são necessárias.

Referências

BUENO, A. A fracassada sinologia brasileira. In: Blog Projeto Orientalismo, 3 de maio de 2010. Disponível em <http://orientalismo.blogspot.com/2010/05/fracas>

sada-sinologia-brasileira.html. Acesso em 08.06.2011.

FUNARI, P. P. Entrevista a Luiz Estevam de Oliveira Fernandes. In: Revista Mirabilia, n. 3, dezembro de 2003. Disponível em <http://www.revistamirabilia.com/Numeros/Numero3/entrevistas/ent1.htm>. Acesso em 09.06.2011.

HUNTINGTON, S. P. O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

ISHIBASHI, I. **Um estudo comparativo do conteúdo didático da disciplina de história geral do ensino médio brasileiro e japonês.** 2004. 317f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.