

O ocularcentrismo da base curricular de história

Por Maria Telvira da Conceição¹

Primeiramente, saudações a todos os colegas² que tiveram a ousadia de elaborar a primeira versão da base curricular de História. Vocês ficarão na história!

O jornal Folha de São Paulo do dia 03/05/2016 estampou a manchete: “*Nova versão da base nacional curricular traz de volta História da Europa*”, com destaque, entre outros comentários, para a afirmação do Ministro da Educação naquela altura, o sr. Aloísio Mercadante, na ocasião do lançamento da mencionada versão: “*mas uma coisa eu não posso deixar de falar: não vai ter golpe na Base Nacional Comum. E se tiver, vai ter luta*”. Talvez aos olhos da autoridade máxima desta pasta, a ideia de golpe não esteja tão inteligível como está, creio eu, para muitos de nós. Não precisaríamos ter a sociedade, sob um viés institucional ou não, como supostos “golpistas” da base, em particular da base de História, se já tivemos parte dos nossos pares agindo assim. Esta incisão, ao meu juízo, de natureza cognitiva, já foi suficiente e mortal. Inclusive porque não disfarça sua discrepância, seu descompasso em relação à proposta apresentada na primeira versão. Ao contrário, tangencia e oblitera as possibilidades indicadas na versão anterior.

Infelizmente quando a Folha sugere que a “a base trouxe de volta a história da Europa”, é uma afirmação tão errônea quanto ingênua, pois ela nunca esteve ausente, seja como conteúdo, seja como perspectiva. O que me faz cada vez mais corroborar com a assertiva de Maldonado-Torrez (2010) de que “não sabemos viver sem as contribuições da Europa”, mesmo que seja no pior estágio dessa dependência: a dependência cognitiva e epistêmica. Aqui reside, sem sombra de dúvida, nossa antinomia fundamental: a retórica historiográfica acadêmica, por vezes reverberada de alguma

¹ Professora de Prática de Ensino e de História da África - DH da Universidade Regional do Cariri/URCA. Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC/SP. Contato: professoramariatelvira@gmail.com

² Refiro-me aos professores que compuseram a equipe que elaborou a 1ª versão da BNCC, que são: representante da educação básica: Antônio Daniel Marinho Ribeiro - CONSED/AL; Leila Soares de Souza Perussolo - SME / RR; Maria da Guia de Oliveira Medeiros – UNDIME/RN; Marinélma Costa Meireles- CONSED/ MA; Rilma Suely de Souza Melo – UNDIME / PB; Tatiana Gariglio Clark Xavier – CONSED/ MG. Professores universitários: Giovani Jose da Silva – UNIFAP; Itamar Freitas – UNB; Leandro Mendes Rocha – UFG; Marcos Silva – USP; Margarida Maria Dias de Oliveira – UFRN e Mauro Cezar Coelho – UFPA.

forma no ensino da disciplina escolar, trajetória, como se sabe, principiada na primeira metade do século XIX, seus apanágios e inovações, e por outro, a manutenção de uma matriz residual eurocêntrica cuja plataforma impõe o que Trouillot (1995) denomina de “narrativa da dominação global” como parâmetro. Ou seja, a história como discurso de poder em plena vigência e interpelativa. Aqui tem sido nosso lugar por excelência de fala. Mais não somente isso, sob os auspícios dessa narrativa, produzimos livros didáticos, currículos, como a proposta a qual nos referimos, ensinamos história!

O problema, no entanto, se agrava quando perdermos de vista a dimensão do silêncio sobre o qual se tem ancorado os currículos de história. São currículos que reforçam o ostracismo de outras geopolíticas, de outras cosmogonias. E que por isto torna-se imprescindível postular, como defende Trouillot (1995), que “o silêncio efetivo não requer uma conspiração, nem mesmo um consenso político. Seus caminhos são estruturais”. E a principal matriz na urdidura dessa estrutura é a própria narrativa da historiografia ocidental, que no entendimento do autor, “não rompeu com a ordem simbólica sobre a qual emergiu o Ocidente como forma de pensar” (TROUILLOT, 1995, p. 20).

Resistimos em corroer “o domínio da visão na cultura ocidental”, como já problematizou o instigante texto de Martin Jay (2003). O que acabou por sedimentar, certamente, o que ele denomina de ocularcentrismo, “o ato de atribuir um valor afetivo e absoluto para um olhar sobre o mundo e, ao mesmo tempo, negar que esse olhar era fruto de uma experiência cultural local e historicamente constituída”. É assim que vejo a suposta volta do legado da história local da Europa ao iminente currículo de História para a educação básica.

O ocularcentrismo dessa base no que se refere à componente história, a meu juízo, ilustra a veemência da sobreposição dessa visão, que é topologicamente alijante de outros legados e patrimônios do saber e do conhecer, fora do mundo eurocidental. Por isso considero cada vez mais lúcida a crítica de Porto-Gonçalves (2005) quando diz que “há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemologias em que lhes são próprias”. Isto explica, queiramos ou não, a resistência de parte significativa de nossos pares, incluindo aqui uma parcela dos nossos africanistas, que emitiram nota³ incomodados, entre outros, com “a subtração de conteúdos relacionados à

³ Nota emitida em 26/02/2016 pelo GT de História da África, disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>

“Antiguidade” e à “Idade Média” africana é bastante problemática”, diz a nota.

Somos conscientemente ubíquos! Por isso a primeira versão da BNCC foi malograda junto com as possibilidades que levantou de enfrentamento ao eurocentrismo. A versão de uma história picotada que já conhecemos, a fazer “sentido” apenas quando do encontro do resto com a história local da Europa e suas efemérides, se reafirma. Restam as “conexões”, como sugere o texto da versão em questão:

Nos anos finais do Ensino Fundamental ganha espaço o desenvolvimento dos conhecimentos necessários a lidar com processos históricos de progressiva complexidade, exigindo maior capacidade de abstração, a começar pela mobilização do mundo da antiguidade clássica e medieval. A proposta é a de que esse esforço de afastamento do tempo presente seja facilitado pelo estudo da História do Brasil, e que a reflexão sobre o Brasil se faça sempre presente, ora de forma direta, ora indiretamente, integrando recursos de linguagem e procedimentos de pesquisa. Indivíduos e coletividades, demarcação de mudanças e permanências, mesclas desses quadros em conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória histórica brasileira, envolvem o **estabelecimento de nexos** com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nas diferentes sociedades europeias (BNCC, 2ª versão, 2016, p. 474).

Com a versão em questão temos sim, uma base curricular para o ensino de história que recrudesceu o ocularcentrismo e reforçou a “colonialidade do saber” (Mignolo, 2010). Na acepção do autor, a colonialidade que emerge do colonialismo como matriz de poder e de saber. Ou seja, se “la colonialidad é la cara invisible, la lógica subyacente de todo colonialismo com o sin colônias”, cuja emergência se deu nos circuitos comerciais do Atlântico durante o século XVI, conforme defende Mignolo (2011, p. 20). A questão do conhecimento como “um dispositivo colonizador” encontra-se no centro desse entendimento. A ideia de colonialidade ganha uma dimensão importante na problematização do conhecimento histórico, ainda que venha passado ao largo no exercício crítico que estaríamos deixando de imprimir a este documento.

Que pena! A geração dos sem Grécia e dos sem Roma, ficará para a próxima oportunidade. Quem sabe?! De todo modo, não podemos ignorar que nossa acuidade de historiadores tem sido por demais hermética e pouco efetiva na problematização da perspectiva colonizada da historiografia que dá suporte ao ensino de História no Brasil.

Recupero para finalizar minha avaliação, o pensamento de um dos maiores intelectuais e críticos da historiografia colonizada e eurocêntrica, o haitiano Michel-Rolph Trouillot, epigrafe do meu trabalho de tese, quando sentencia: “cada um de nós lutando com a História que escolhemos, cada um de nós combatendo um esquecimento imposto” (TROUILLOT, 1995). Infelizmente é esta a perspectiva de História escolhida mais uma vez para embasar a nobre função social da história, que alcançará somente no ano em curso, 37.826.565 (trinta e sete milhões, oitocentos e vinte e seis mil, quinhentos e sessenta e cinco mil)⁴ crianças, adolescentes e jovens que se encontram matriculados na rede básica oficial de ensino em nosso país. Este dado não é desprezível. Como também é uma perspectiva de história que não tem pernas nem substância para colaborar na recuperação da capacidade crítica desse contingente, diante do corolário discurso conservador que se avoluma na sociedade brasileira neste momento.

Diante desse cenário penso que não podemos deixar de indagar a Associação Nacional dos Professores de História/ANPUH sobre o seu papel nesse processo de produção de uma base curricular para a disciplina História. Este debate não é uma tarefa individual. Este debate deve ser obrigatoriamente compartilhado institucionalmente. Nesse sentido é preciso lamentar que, em relação às preocupações com o ensino de História na sociedade brasileira atual, excetuando o GT de Ensino, a ANPUH tem sido tributária de ações e posicionamentos políticos que demonstram musculatura suficiente para os muitos enfrentamentos das questões que envolvem a função social da história ensinada, inclusive no atual momento.

Por isso sou a favor, que mesmo “desintitucionalizados” façamos a roedura desse processo de dependência epistêmica dos contributos do pensamento central. Vamos fraturar esse pensamento no espaço mais do que propício para isso: no processo de escolarização do conhecimento histórico, no ensino de História.

Saudações mais uma vez aos que tem coragem de romper com o ocularcentrismo na história e no seu ensino!

⁴ Dados preliminares da primeira etapa do Censo Escolar de 2015, divulgado no Diário Oficial da União – Seção I, nº 190, de 05/10/2015
Fonte: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=16&data=05/10/2015>. Acesso em 02/02/2016

Referências Bibliográficas

JAY, Martin. Devolver la Mirada: La respuesta americana a la crítica francesa al ocularcentrismo. *Revista Estudios visuales*, 1, noviembre, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad. 1ª Ed. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *In: Conhecimento prudente para uma vida decente*: Um discurso sobre as ciências revisitado. Boaventura de Souza Santos, (org). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em Português. *In: A colonialidade do saber*: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Compilado por Edgardo Lander - 1ª Ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005 (p. 9-16).

TORRES, Nelson Maldonado. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *In: Epistemologias do sul*. Boa ventura de Sousa Santos, Maria Paula Menezes (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010. (p. 396ss).

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silencing the past* - Power and the production of History. Beacon Press: Boston, 1995.