

## As artimanhas do jogo eurocêntrico no chão da escola

Fabiana Curto Feitosa<sup>1</sup>

### Resumo:

O objetivo deste trabalho é refletir sobre os desafios e as possibilidades, vivenciados durante 16 anos como professora do ensino básico na rede pública, na tentativa de construir propostas voltadas para o compromisso com a diversidade humana. Inicialmente, buscaremos resgatar a maneira como os índios são apresentados pelos professores. Cabe pensar a forma eurocêntrica como os conteúdos são trabalhados nos livros didáticos e paradidáticos, e por que a escola, mesmo diante dos apelos multiculturais, ainda reproduz os mecanismos eurocêtricos que controlam a história de apagamento que divide o mundo e reafirma o discurso hegemônico. Durante esse percurso, dialogaremos com algumas contribuições filosóficas de Stuart Hall, Paul Gilroy e Homi Bhabha, dentre outros.

**Palavras-chave:** multiculturalismo; eurocentrismo; apagamento; escola.

### Uma breve reflexão

O professor também já foi aluno. Isso implica pensar que esse professor, quando criança, também ficou sentado na carteira aprendendo as verdades historicamente construídas, portanto, ele é fruto de uma educação que durante muitos anos privilegiou uma visão unilateral dos acontecimentos que marcaram o mundo. A consequência dessa educação é que, grande parte dos professores que frequentaram os bancos escolares nas décadas finais do século XX, tornaram-se reprodutores daquela mesma visão limitada e cheia de estereótipos que lhes foi ensinada. Um exemplo significativo dos efeitos dessa visão, hoje, é a maneira como os índios e os negros são apresentados aos alunos.

Bom e mau selvagem são imagens opostas e parecem catalisar o imaginário sobre os índios na nossa sociedade. Imagens cristalizadas ao longo de séculos, elas parecem, hoje, revelar algo de concreto e diante delas não se pode ficar indiferente (GRUPIONI, 1998, p. 483).

Nos livros didáticos, os índios eram descritos como preguiçosos e difíceis de escravizar, ou pior, como tristes almas que necessitavam de Deus, logo, deveriam ser catequizados. Em *Lições de História do Brasil* (1905), um dos primeiros livros didáticos de História do Brasil, o autor Joaquim Manuel de Macedo descreve os índios de forma negativa e generalizada:

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras. Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Prefeitura Municipal de Vitória. Endereço eletrônico: fabigiu@ig.com.br

Hospitaleiro, como os Arabes [sic], até com o próprio [sic] inimigo que o procurava, agreste, simples, inculto e bárbaro [sic], zeloso mais que tudo da sua independência [sic], audaz e bravo nos combates, cruelíssimo [sic] na vingança, astucioso e sagaz, indolente na paz, impávido e herói em face da morte, o gentio **tinha todos os defeitos e vícios do selvagem**, mas possuía também alguns sentimentos nobres e generosos (MACEDO, 1905, p. 41, grifo nosso).

Em outro livro, *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio*, publicado em 1997, pela editora Moderna, as autoras Myriam Mota e Patrícia Braick discutem a temática indígena em um capítulo intitulado: *Os Hóspedes da América*. Como podemos constatar o problema já aparece exposto no título, pois de maneira explícita as autoras tratam os índios como hóspedes e não como habitantes. No referido capítulo, de forma generalizada, apenas os índios do litoral brasileiro, de língua Tupi, são apresentados. Ao ignorar as tribos do interior, as autoras promovem o apagamento de toda uma diversidade cultural indígena.

Na página 159, Mota e Braick (1997), ao descreverem um sambaqui, depósito construído pelo homem constituído por materiais orgânicos, que empilhados ao longo do tempo sofrem a ação de intempéries; utilizam a expressão “tribos selvagens” para denominar índios que habitavam o litoral. De fato o uso do termo “selvagem” para caracterizar os índios atravessou séculos, e ainda permanece arraigado ao nosso imaginário.

Cabe ressaltar que na segunda edição desse livro, lançado em 2002, portanto cinco anos depois da primeira, as autoras mudaram o título do capítulo sobre os índios para: *Os Diferentes Povos da América*, mas mantiveram a visão generalizada: “para facilitar o nosso estudo, optamos por agrupar comunidades indígenas de acordo com um conjunto de características comuns entre elas.” (MOTA; BRAICK, 2002, p. 168). Assim sendo, ao fazerem opção pelo agrupamento dessas comunidades, as autoras reafirmam o discurso excludente que sempre depreciou a grande diversidade dos povos indígenas.

Nas aulas de História do Brasil ministradas nos anos 70, por exemplo, o primeiro sinal da existência dos indígenas estava sempre ligado à carta de Pero Vaz de Caminha, ou a iconografias das “tranquilas” caravelas chegando, e dos índios armados com arcos e flechas, em uma postura de ataque, agressiva e selvagem, nunca compreendidos como habitantes defendendo sua terra. Nessa época estudávamos os índios do passado em

função do colonizador. Aprendíamos os nomes das tribos indígenas, suas armas, o que comiam, e o mais importante, os professores nos apresentavam a “bondade” do Padre José de Anchieta, figura histórica, religiosa e muito atuante na evangelização dos índios no Espírito Santo. Era graças ao Padre catequizador, e sua luta contra os abusos dos colonizadores portugueses, que muitos indígenas tiveram seus corpos e almas salvos. Foi assim que eu aprendi: os índios eram primitivos, selvagens, atrasados, indefesos e coadjuvantes da História do Brasil.

A primeira vez que em pensei na possibilidade da existência de um índio como guerreiro honrado, virtuoso, foi com o poema I-Juca Pirama, escrito pelo poeta Gonçalves Dias e publicado pela primeira vez em 1851. Ainda que muito idealizado, ao gosto romântico e indianista da época em que foi escrito, o poema apresenta um índio ligado aos seus costumes, cujo caráter e heroísmo são ressaltados a todo instante. Foi a Literatura quem primeiro me abriu os olhos para novas/outras leituras do mundo e seus habitantes.

Se a “preguiça” dos índios era sempre ressaltada nos livros didáticos, o mesmo não acontecia com os negros, cuja força bruta era de fundamental importância para o Brasil Colonial. A questão era que a África, na maioria das vezes, era apresentada de forma generalizada, como se fosse um único país que, além de muito grande, exótico e selvagem, era extremamente pobre. Na escola, os professores falavam sobre como a Princesa Isabel havia libertado os escravos e a importância desse ato “bondoso” para todos os negros, recitavam Castro Alves e mostravam desenhos do pintor Debret para ilustrar a escravidão e seus horrores. Depois, faziam com que os alunos decorassem o poema Navio Negreiro, descrevessem a cena do pintor francês, memorizando o dia da assinatura e o nome da autora da Lei Áurea.

Diante do exposto precisamos pensar que “as identidades nacionais não são como coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2004, p. 48). Seguindo esse pensamento podemos afirmar que as duvidosas imagens dos povos africanos e indígenas descritas acima, e ensinadas nas escolas não eram culpa somente dos professores que as ensinavam, eles apenas reproduziam o que haviam aprendido quando sentavam nos bancos escolares como alunos, mas de uma história construída e arraigada na representação eurocêntrica.

É justamente essa a reflexão que devemos fazer: por que a escola, mesmo diante dos apelos inclusivos e multiculturais do mundo contemporâneo, insiste em continuar a reproduzir conceitos eurocêntricos?

### **Nas garras do passado colonial: a visão eurocêntrica**

Forjado no período das grandes navegações e descobrimentos, o eurocentrismo é um conceito que coloca a cultura europeia como a mais importante do mundo. Essa visão equivocada da existência de uma essência cultural, que determinasse a história da coletividade humana, criou uma imagem que contrapõe os povos não europeus a suposta superioridade das culturas e dos povos europeus. Foi assim que a rica diversidade cultural do mundo foi reduzida “a apenas uma perspectiva paradigmática que vê a Europa como a origem única dos significados, como o centro de gravidade do mundo, como realidade ontológica em comparação com a sombra do resto do planeta” (SHOHAT & STAM, 2006, p. 20).

A questão como aqui se apresenta, não pretende ignorar as contribuições filosóficas e científicas dos povos europeus. O problema aparece quando, no movimento de privilegiar e destacar a Europa, o eurocentrismo acaba por promover o apagamento dos outros povos, especialmente dos povos indígenas, e da África. Complexa e contraditória, a visão eurocêntrica permanece arraigada nas práticas e representações do mundo contemporâneo que a escola insiste em ratificar.

[...] o eurocentrismo constitui a visão “normal” da história que a maioria das pessoas no Primeiro Mundo (e até no Terceiro Mundo) aprendem na escola e assimilam através dos meios de comunicação. O resultado dessa operação de naturalização é a possibilidade de ser contra o racismo em um nível consciente e prático, e mesmo assim ser eurocêntrico (SHOHAT & STAM, 2006, p. 24).

O processo de naturalização exposto acima ajuda-nos a compreender os motivos que levam a escola a um posicionamento implícito que reproduz a visão eurocêntrica, mesmo quando os professores planejam aulas que têm por objetivo trabalhar com as chamadas subjetividades coletivas: etnia, gênero e raça, dentre outras. Assim, muitas vezes após uma aula sobre a diversidade cultural, abre-se um livro didático que dá mais ênfase a certos povos responsáveis por “descobrir” o mundo, ou pior, tratam a África e

as tribos indígenas como algo unificado, de menor importância, monocultural. O eurocentrismo é a sobra do colonialismo, mas está distante de representar um mundo que há muito é multicultural. Para Shohat e Stam (2006, p. 88), o multiculturalismo,

rejeita conceitos unificados, fixos e essencialistas [...] vê as identidades como múltiplas, instáveis, situadas historicamente, produtos de diferenciações contínuas e identificações polimórficas, ou seja, vai além das definições estreitas das políticas das identidades e abre caminho para afiliações construídas nas bases de desejos e identidades políticas comuns. O policentrismo é, portanto, recíproco e dialógico, vê todo ato de troca verbal ou cultural como algo que acontece entre indivíduos e comunidades permeáveis e mutáveis.

O conceito de “multiculturalismo policêntrico” é uma alternativa que procura valorizar cada cultura ao invés de relativizá-la. É através da experiência tensional que podemos criar modos de dissolver a hegemonia eurocêntrica, transformando realidades e modificando os padrões estabelecidos pelos dominadores, geradores das desigualdades. Desse modo, o multiculturalismo deve nortear o trabalho na escola, pois embora exaustivamente debatido nas palestras e reuniões escolares, ainda que de forma esvaziada, é sempre pensado como parte integrante da sociedade hodierna, e não como responsabilidade social. Essa não é tarefa fácil! Primeiro há que se reconhecer que, enquanto ex-colônia de um país europeu, o “contestado passado imperial e colonial ainda não nos soltou inteiramente de suas garras” (GILROY, 2007, p.391).

Consciente das amarras remanescentes do Império é no exercício do trabalho intelectual que a escola passa a assumir um importante papel no diálogo pós-colonial entre os colonizadores e os colonizados. Para Stuart Hall (2003), a luta cultural implica uma reconstrução das nossas próprias identidades, não há como voltar ao passado e fazer outra história.

[...] a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma ‘arqueologia’. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu ‘trabalho produtivo’. Depende de um conhecimento da tradição enquanto ‘o mesmo em mutação’ e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse desvio através do passado faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas do que nós fazemos das tradições [...] Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (p. 43).

Ao refletir sobre a questão da tradição, a escola deve buscar a negociação. Não se trata, então, de percorrer o mesmo caminho da visão eurocêntrica e de uma hora para outra diminuir certas formas de cultura ou tentar apagar nosso passado de colonizados. Não há como voltar atrás! Mas talvez haja uma maneira de pôr em xeque o mito de uma “cultura superior”, que ainda hoje permeia nossa visão de mundo e, por conseguinte, direciona nossas ações na escola, na busca pela “cultura dos povos”. Antes, porém, precisamos compreender o que a cultura representa; dialogar com as múltiplas formas culturais que aparecem a todo o momento, contribuindo para que a escola não continue a reproduzir o processo de naturalização, em que as diferenças são estrategicamente assimiladas.

Precisamos ter em mente, ainda, que a reflexão sobre os conceitos de povo e cultura é fundamental na articulação de um trabalho que se proponha a fazer a negociação entre saber, identidade e poder. No livro *O local da cultura*, ao analisar a construção da nação na contemporaneidade, Homi Bhabha (2007) elabora os conceitos de pedagógico e de performático. Na escola, quando nos esforçamos para reproduzir uma uniformidade histórica, trabalhamos para manter a história oficial, hegemônica. Linear e homogêneo, o discurso pedagógico é o das vozes dominantes que “funda sua autoridade narrativa em uma tradição do povo [...] encapsulado numa sucessão de momentos históricos que representa uma eternidade produzida por autogeração” (p.209). Na perspectiva pedagógica haveria um passado supostamente comum a todos.

Por outro lado, quando deslocamos o conceito de povo, dando visibilidade às culturas produzidas a partir das margens, das vivências das minorias, expondo as fissuras e ações conflituosas, ainda que não saibamos a “História verdadeira”; abalamos as verdades historicamente construídas e trabalhamos a favor do discurso performático, que “desestabiliza o significado do povo como homogêneo” (BHABHA, 2007, p.209), permitindo que os dominados possam intervir no processo de significação e representação dos dominantes.

### **Aprendendo a refletir sobre o que ensinamos: o relato de uma experiência**

Parecia natural: todo dia 19 de abril comemorávamos o Dia do índio na escola. Pintávamos o rosto das crianças, colávamos penas na cartolina, para fazer o cocar e a

tanga, e vestíamos os pequenos como mini-índios prontos para defender sua tribo. Hoje parece um absurdo, mas durante anos, e em diversas escolas diferentes, essa cena se repetia. Nas reuniões de professores que antecediam as datas comemorativas, nunca se discutia o porquê das apresentações e exposições, era assim: “O que temos este mês?”, “Ah, o dia do índio”. Comemorar a data dessa forma era natural para grande parte dos professores, pois quando crianças, eles também comemoravam assim.

Um dia, alguém leu em algum lugar que as datas comemorativas eram lembradas de forma errada na escola. Não deu outra, passamos a não celebrar nenhuma data. É intrigante pensar como a escola parecia um “rato de laboratório”, pois a todo o momento chegavam novas ideias sobre o que deveria, ou não, ser trabalhado no chão da escola. Se comemorar datas não era certo, melhor não fazer mais nada. Para alguns professores, era bom que fosse assim, eles já tinham muita coisa para fazer, e aquelas roupas de índio davam trabalho. Para outros era frustrante, como deixar de fazer o que sempre fizeram? O mês de abril perdeu toda a graça. O pior é que ninguém havia perguntado o que os alunos achavam disso. Por quê? Porque os alunos não opinavam sobre o que deveria ser ensinado, este “papel” era da escola.

De fato, antes de todo o debate contemporâneo sobre a construção coletiva do currículo, não era a escola pública, mas o governo, quem determinava os assuntos e conteúdos que seriam estudados. Às vezes, o governo não definia claramente sua proposta educacional, apenas escolhia um determinado livro didático e mandava segui-lo. Nas escolas aonde os livros não chegavam os professores pegavam um livro e passavam intermináveis horas fazendo com que os alunos copiassem. Cabe ressaltar que um livro didático nunca é uma produção imparcial, pois ele está condicionado à política vigente, à ideologia dos autores, ao mercado, enfim, a uma série de fatores que influenciam esta produção.

Se o livro “mandava” trabalhar o dia do índio, mãos à obra, mas se o livro ignorava a questão, não se tocava no assunto. O problema era que os alunos demoravam um pouco para se adaptar, afinal, tantos anos desenhando ocas e construindo cocar, arco e flecha, e de repente não fazer mais nada? Era inaceitável! Se para um grupo de professores o mês de abril estava menos trabalhoso, para outro, mais irrequieto e resistente, “trabalhar o índio” era uma questão de honra, e mais uma vez, a escola ficou dividida. Enquanto

alguns professores ignoravam não só o “dia”, mas tudo que se relacionava a questão indígena, outros tentavam trabalhar com os alunos “alguma coisa” sobre os primeiros habitantes do Brasil.

Certo dia um aluno perguntou: “Por que comemorávamos o dia do índio em 19 de abril?”. Silêncio. Ninguém sabia responder e começamos a pesquisar. Foi então que percebemos que mesmo sem saber o porquê de certas coisas, continuávamos reproduzindo-as.

Diante dessa constatação, decidimos fazer um grupo de estudos para aprender a tratar a questão indígena. Com a ajuda de uma professora que auxiliava uma ONG em uma aldeia do município de Aracruz (ES), passamos a pensar em objetivos que poderiam ser trabalhados para atender a nossa proposta inicial de conceituar a cultura indígena, bem como os seus efeitos na sociedade. O primeiro desafio era aprender a respeitar os índios e pensar nossa sociedade de maneira pluriétnica e pluricultural. Sendo assim, era preciso refletir sobre a nossa história de colonização; conhecer os hábitos e costumes indígenas, reconhecendo a influência indígena em nossa vida.

Na escola, reconhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro é um desafio. De certo, todos os professores sabem, historicamente, como a nação brasileira foi formada. Mas conhecer os aspectos socioculturais do nosso povo é uma coisa, posicionar-se contra toda discriminação baseada em diferenças culturais (de classe, gênero, crença e etnia) é outra bem diferente.

Nos últimos anos, com o debate sobre a inclusão e as novas leis, o entendimento de que a escola é, antes de tudo, um espaço onde o conhecimento se dá por meio de trocas entre todos os sujeitos envolvidos no processo, está cada vez mais consolidado. Mas por que, mesmo diante dos apelos multiculturais, e das tentativas de minimizar a formação de “guetos” dentro do ambiente escolar, ainda presenciamos tantos casos de intolerância e discriminação?

O ponto de partida para tentarmos responder a essa pergunta é que, muitas vezes, os profissionais da escola estão mais preocupados em demonstrar que todos os alunos são iguais, pois têm os mesmos deveres e direitos, do que em levá-los a compreender a

diversidade, não como um problema a resolver, mas uma riqueza para auxiliar na aprendizagem de todos. E se esses profissionais pensam a diversidade como algo a ser resolvido, conseqüentemente, os alunos encaram o diferente como problema. É assim que a escola reforça os “guetos”, mesmo quando deseja acabar com eles.

Ironicamente, embora seja *a priori* contrária a essa ideia, a escola sempre busca uma homogeneização forçada: todos são iguais, têm os mesmos direitos, deveres, etc. Todavia, é preciso reconhecer as trocas que existem entre os diferentes e, principalmente, a riqueza cultural que advém dessas relações. É a heterogeneidade multicultural que estimula as multiplicidades. Segundo o professor Milton Santos (1993, p.61) “a cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e seu meio, um resultado obtido através do próprio processo de viver”. Nesse pensamento, quando a escola passa a compreender a importância da riqueza cultural, dando visibilidade e oportunizando o contato com outras formas de cultura, está ao mesmo tempo, valorizando a cultura herdada e descobrindo novas possibilidades de entendimento com o outro e com o mundo.

### **A escola e as revoluções possíveis**

É na luta contra a alienação produzida e reproduzida pela cotidianidade em situações e circunstâncias sociais definidas historicamente que a escola deve investir. Mas a escola é, muitas vezes, a reprodutora do discurso e da História alienantes. Longe de ser tarefa fácil, devemos buscar novas apreensões do mundo histórico, pois é dentro do mundo-escola, tão diverso, tão rico, que a exceção pode vir a criar outras possibilidades.

O ponto de partida para essas novas apreensões é sermos capazes de nos rebelarmos contra o domínio do discurso hegemônico. Refletir sobre a História que aprendemos e ensinamos passa a ser peça fundamental na construção da Escola que sonhamos: um espaço inclusivo, não porque somos todos iguais, mas pela capacidade de nos reconhecermos diferentes e, o mais importante, pela certeza de que são nossas diferenças que nos tornam tão ricos em conhecimento e vontade de transformação.

Na escola é o currículo que define quais conhecimentos são válidos. Mas essas escolhas nem sempre são acertadas. De fato, toda escolha implica relações de poder que estabelecem conexões com outros saberes, identidades e poderes. Qualquer olhar sobre o passado deve ter em mente as divisões do mundo e os discursos forjados nessas ideias de divisão. O xis da questão é saber quando e como podemos questionar esses discursos. E o mais difícil: tomar consciência de que, muitas vezes, não estamos preparados para lidar com isso.

Assim sendo, devemos ficar atentos às ideias hegemônicas que estão de tocaia dentro de nós. Subverter o jogo instituído é tarefa árdua, muitas vezes, estamos tão amarrados e colonizados, que não percebemos o outro. Na escola, esse não é um desvio que podemos construir solitariamente, precisamos do coletivo. É como uma frase atribuída ao educador Paulo Freire que alguém colou na sala dos professores um dia: “Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”.

## **Bibliografia**

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

GILROY, Paul. **Entre Campos: Nações, culturas e o fascínio da raça**. São Paulo: Annablume, 2007.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Global, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Garnier, 1905.

MOTA, Myriam Becho; BRAIK, Patrícia Ramos. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

\_\_\_\_\_. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1993.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**: multiculturalismo e representação. Trad. Mário Soares. São Paulo: Cosac e Naify, 2006.