

“PORQUE VOCÊS NÃO SABEM DO LIXO OCIDENTAL”. ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A “QUESTÃO DO OUTRO”

**“BECAUSE YOU DON’T CARE ABOUT THE WESTERN WASTE”. TEACHING
HISTORY OF EDUCATION AND THE “QUESTION OF THE OTHER”**

Ana Luiza Jesus da Costa¹

RESUMO: O presente artigo é fruto de reflexão teórica sobre uma experiência pedagógica realizada durante os anos de 2016 e 2017 com a disciplina de História da Educação I – História Geral da Educação, ainda em andamento, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A experiência partiu do questionamento sobre a centralidade do chamado “mundo ocidental” presente no programa oficial da disciplina. Diante desta problematização propusemos uma abordagem alternativa para História Geral da Educação calcada nos encontros entre povos e diálogos entre culturas, tomando como eixo a discussão sobre a alteridade. O exercício teórico aqui apresentado amplia o universo da experiência em questão, buscando investigar a perspectiva formativa vigente nos cursos de História geral da Educação oferecidos aos licenciandos em Pedagogia nas três Universidades estaduais paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de Campinas (UNICAMP). Para tanto, trabalhamos com as ementas dos cursos analisados em três aspectos estruturais: objetivos; conteúdo programático e referências bibliográficas. Foi possível constatar e discutir, nos limites postos por essas fontes, a permanência de marcas eurocêntricas nas abordagens de História geral da Educação no universo investigado.

Palavras-chave: História geral da Educação. Mundo ocidental. Alteridade.

ABSTRACT: This article is the result of theoretical reflection on a pedagogical experiment, still in progress, carried out with the discipline of History of Education I - general history of education, during the years 2016 and 2017. This discipline enters the curriculum of the Pedagogy major, under the coordination of the Faculty of Education of the University of São Paulo. The experiment was motivated by a discussion about the centrality of the so-called "western world", which underpins the current official syllabus of the discipline. Informed by that discussion, we proposed an alternative approach to teaching the general history of education based on meetings between peoples and dialogues between cultures, focusing on the discussion of otherness. The theoretical exercise presented here expands the universe of the experiment in question, seeking to investigate the formative perspective in the general history of education offered to the undergraduate students in Pedagogy at the three state universities of São Paulo:

¹ Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora de História da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/ FEUSP, onde atua nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/USP.

University of São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) and University of Campinas (UNICAMP). To that end, we analyzed the syllabi of the courses along three structural aspects: objectives; program content and bibliographic references. It was possible to observe and discuss, within the limits set by these sources, the permanence of Eurocentric marks in the approaches of general history of education in the universe investigated.

Keywords: General history of education. Western world. Otherness.

Introdução

É impossível falar sobre história única sem falar sobre poder. Há uma palavra da tribo Igbo que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, a palavra é 'nkali'. É um substantivo que pode ser livremente traduzido como 'ser maior do que o outro'. Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do 'nkali'. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade não só de contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa o jeito mais simples é contar sua história começando com 'em segundo lugar'. Comece uma história com as flechas dos nativos americanos e não com a chegada dos britânicos e você tem uma história totalmente diferente. Comece uma história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente (Chimamanda Adichie. Os perigos de uma história única).

O presente texto surgiu do exercício de reflexão teórica sobre uma experiência pedagógica com turmas de História da Educação I, no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade de São Paulo. É preciso, de partida, explicar que em nossa grade curricular, como em grande parte dos cursos de Pedagogia, há uma divisão entre História da Educação Brasileira e História da Educação Geral, mesmo que nem sempre recortada dessa forma e com esses títulos. Em nossa prática docente, inquietava-nos o descompasso entre a abordagem plural presente nas perspectivas teóricas, na bibliografia mobilizada e, sobretudo, nos sujeitos históricos que compunham nossos programas de História da Educação II (Brasileira), mais próximos de nossa opção por uma História orientada pelas perspectivas de grupos subalternizados e História da Educação I (Geral) que ainda guarda alguns traços eurocêntricos.

Gilroy (2001), em seu *Atlântico Negro*, nos alerta sobre certa cegueira das histórias produzidas nos limites dos Estados-nação. Tomando a imagem do navio que transita pelo oceano, o autor procura fazer uma História dos intercâmbios não apenas de mercadorias, mas também de ideias políticas, artísticas, entre outras, realizadas por mulheres e homens brancos e negros, fundamentais na formação do mundo moderno, sua cultura e contracultura. Tomando como referência outros autores da diáspora negra (GILROY, 2001; HALL, 2003), percebemos que a organização dos nossos programas oficiais de estudo ainda vem se pautando na lógica das fronteiras que encerram o Estado-nação brasileiro e sua História educacional de um lado e “o mundo” de outro.

A inquietação que move a presente reflexão e que moveu a experiência pedagógica em pauta não se concentra, entretanto, no Brasil e sua História educacional, ainda que reconheça os avanços historiográficos no campo nos últimos trinta anos. A questão central que pretendemos discutir é “que mundo é esse” tematizado em nossos cursos de História Geral da Educação? Sem tergiversar, afirmamos que se trata do “mundo ocidental”; em outras palavras, uma História da cultura europeia apresentada em geral como sinônimo de civilização que tem deixado na sombra muitas outras Histórias.

Quijano (2009, p. 74-75) afirma que o eurocentrismo é a perspectiva cognitiva dos educados sob sua hegemonia. É inegável o quanto nossas ciências humanas e sociais, a História, no caso específico de nosso debate, avançaram a partir dos anos sessenta do século XX sob a perspectiva da História cultural e em diálogo com a Antropologia. A crítica ao etnocentrismo é um dos primeiros aprendizados dos estudantes que ingressam nos cursos universitários de História. Porém, algumas tradições demoram mais a mudar, o tempo das mentalidades é mais lento, os ritmos, variáveis e, então, observamos permanências da lógica eurocêntrica em nossos currículos.

Partindo dessas inquietações, buscamos trazer aqui o debate sobre o papel das disciplinas e abordagens de História da Educação na formação dos

futuros professores, pesquisadores e, antes disso, na formação de nossos estudantes como sujeitos e agentes na vida universitária e social.

Pretendendo não nos prender ao que poderia ser um relato de experiência, em um caso particular da Faculdade de Educação da USP, ampliamos a abrangência de nossa reflexão tomando também como fontes as Licenciaturas em Pedagogia existentes nas demais universidades estaduais paulistas, UNICAMP e UNESP. Trabalhamos, exclusivamente, com as ementas oficiais desses cursos disponíveis nas páginas das Faculdades onde estão sediados nas três universidades². Não descuidamos que a metodologia de análise utilizada tem como principal limite a própria natureza da fonte mobilizada. Primeiro porque nem sempre os professores se prendem apenas àquilo que as ementas definem, conferindo a seus cursos recortes e ênfases específicas. Segundo porque, em sua maior parte, as ementas oficiais apresentadas trazem diretrizes bastante amplas, abrindo margens para diferentes apropriações. Entretanto, interessa-nos os desenhos institucionais dos cursos e as perspectivas formativas neles expressas, dadas a ver ao público acadêmico, mas não só, nestes canais institucionais de comunicação.

1. O ensino de História da Educação e os deslocamentos ocorridos nas ciências humanas e sociais

A História da Educação no Brasil aparece como campo de conhecimento específico a partir de sua presença no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro, na década de 1920. Diana Vidal e Luciano Faria Filho (2003) mapeiam práticas anteriores de narrativas histórico educacionais, ainda no século XIX, o que classificam como “primeira vertente” filiada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Obras

² No caso de USP e UNICAMP, os cursos de Licenciatura em Pedagogia estão inseridos em suas Faculdades de Educação. No caso da UNESP, em sua condição *multicampi*, os cursos de Pedagogia são oferecidos pela Faculdade de Ciências e Letras em Araraquara, na Faculdade de Ciências em Bauru, na Faculdade de Filosofia e Ciências em Marília, na Faculdade de Ciências e Tecnologia em Presidente Prudente e no Instituto de Biociências em Rio Claro. Analisamos as ementas de todas as instituições listadas, exceto do curso de Pedagogia de Marília em cuja página virtual não identificamos os documentos descritivos das disciplinas oferecidas até a data de submissão deste artigo.

como a de José Ricardo Pires de Almeida, *Instrução Pública no Brasil: história e legislação (1500-1889)*, tinham por propósito apresentar os feitos do Estado no campo da educação nacional. Entretanto, será com o objetivo de formar professores que esse campo de conhecimento ganhará configuração precisa.

Durante longo período, a História da Educação correspondeu à História das ideias pedagógicas canônicas e sistemas educacionais que seguiam o percurso da civilização ocidental. Os manuais tradicionais iniciavam-se, em geral, pela Educação na Grécia e Roma Clássicas – seus filósofos e suas práticas mais exemplares –, passando à Idade Média com ênfase nas Universidades Medievais, e então, às Reformas Religiosas, a Educação no Renascimento e no Iluminismo com a ascensão da escola de massas até chegar à Pedagogia Contemporânea, sobretudo a Educação Nova³. Esse cenário começa a mudar nas décadas de 1960 e 1970 com o surgimento dos cursos de pós-graduação em Educação que trazem uma prática mais sistemática de pesquisa, mas, sobretudo, com a reconfiguração do campo desde fins da década de 1980 (WARDE; CARVALHO, 2000).

Novos problemas, novas abordagens e a preocupação com as fontes de pesquisa marcarão tais mudanças que guardam relação com as necessidades postas por novos contextos na academia e na sociedade como um todo. No primeiro, o fortalecimento dos estudos culturais, da História cultural e da História social; no segundo, as demandas da luta por democracia e abertura política após vinte anos de ditadura militar, além de novas diretrizes no que se refere ao planejamento e financiamento da pós-graduação.

Entra em cena um conjunto de novos sujeitos sociais e suas histórias: mulheres, negros, crianças, a própria profissão docente, as diferentes formas de educar, dentro e fora da escola, enfim, uma ampliação significativa de objetos e abordagens vem à tona. A História da Educação aproximava-se, assim, muito mais da própria ciência histórica, que também passava por significativas mudanças em termos de objetos de estudo,

³ Segundo Vidal e Faria Filho (2003), o primeiro manual didático de História da Educação produzido por Júlio Afrânio Peixoto para o ensino na Escola Normal, continha 265 páginas das quais apenas 54 eram sobre a Educação nacional.

abordagens teóricas e problemas de investigação desde os anos 1960. Destes deslocamentos historiográficos e sociais, emergiram outros sujeitos e espaços de investigação. Robert Slenes (2010), procurando demonstrar a importância da África para a revolução contemporânea nas ciências humanas, caracteriza esse processo como um “descentramento na academia” em função da maior convivência com a periferia. As Histórias europeia e norte-americana deixavam de ser os padrões únicos para o restante da humanidade; os subalternizados ganhavam voz. Por que na década de 1960? Vivia-se, então, um momento de aceleração dos processos de independência das colônias europeias, movimentos por direitos civis nos EUA, movimentos negros, movimentos feministas e estudantis em todo o mundo, o maio de 1968 como ícone.

Para o historiador norte americano radicado no Brasil, a crise disciplinar que, na década de 1980, caracterizou-se pela descrença na possibilidade de construção de uma “História universal”, esteve ligada aos desafios empíricos das novas pesquisas africanistas. Os estudos africanistas lograram inovações em História oral e Arqueologia linguística. Quanto às linhas interpretativas, os africanistas passam a unir esforços em torno da defesa do “protagonismo consequente” (*agency*) das pessoas comuns. De fato, os novos estudos de África, bem como da classe operária e dos escravos negros do Atlântico não se opunham à possibilidade de uma História universal, mas sim à continuidade das histórias provincianas que são todas aquelas feitas do ponto de vista eurocêntrico e elitista.

Ainda segundo Slenes (2010), esse mesmo descentramento passava a ser visto na produção acadêmica brasileira, num processo que dialogava com o panorama internacional dos estudos históricos. Escravos, negros, índios e libertos, trabalhadores em geral não são mais vistos como gente à margem do processo histórico – anômicos, alienados, vítimas. Cada vez mais se procura pela experiência dos diferentes grupos, suas culturas e estratégias identitárias, imperativos para entendermos suas escolhas e as razões dessas escolhas.

O processo de institucionalização dos estudos culturais na Inglaterra também nos permite observar como a construção dos novos paradigmas se

deu pela relação com as “periferias”. Em *Para ler Stuart Hall* (2003), apresentação ao livro *Da Diáspora*, do mesmo autor, Liv Sovik define o jamaicano, radicado na Inglaterra, como um dos pais dos “estudos culturais”, junto com Richard Hoggart, Raymond Williams e E. P. Thompson⁴. Segundo ela:

Com a preocupação de fazer dialogar uma teorização complexa e sofisticada com as demandas de segmentos sociais, Hall transferiu-se, em 1979, de Birmingham para a *Open University*, uma instituição de ensino superior na qual adultos obtém diplomas universitários através de uma combinação de educação à distância e seminários intensivos. De lá dirigiu, com êxito, esforços para institucionalizar os Estudos Culturais britânicos, fazendo deles abordagem que engajava os intelectos não só na estufa, mas também em campos mais amplos da população britânica cujo acesso à educação superior era limitado ou recente. (HALL, 2003, p. 13).

No que se refere à atualidade do ensino de História da Educação nas instituições de formação docentes aqui abordadas, em que pesem, todavia, os esforços das últimas décadas – tais como uma separação mais clara entre a História e a Filosofia da Educação e a aproximação mais efetiva com o campo da pesquisa histórica e historiográfica *stricto sensu*, além da emergência de novas temáticas e abordagens – prevalece ainda um olhar que incide, especialmente, sobre o mundo ocidental e sobre certa tradição de cultura e educação historicamente produzida nesse mundo. A ementa atual de História da Educação I do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de São Paulo, por exemplo, apresenta o seguinte registro:

A disciplina aborda os processos e práticas históricas de educação investigando as diferentes maneiras pelas quais os sujeitos históricos organizaram seus modos de aprender e de transmitir fazeres e saberes, **em especial no mundo ocidental, desde a Antiguidade Clássica até primórdios do século XX.** (USP, 2017, grifo nosso).

⁴ Nesse tempo, enquanto escrevia *A formação da classe operária*, publicada pela primeira vez na Inglaterra em 1963, Thompson também trabalhava como professor de adultos nos cursos extramuros da Universidade de Leeds.

Apesar de mudanças importantes - tais como a preocupação com "processos educativos", "práticas escolares", "fazeres e saberes" dos sujeitos históricos em sua diversidade -, percebe-se, ainda, a prevalência de um olhar ocidental, explicitado no recorte espacial reservado ao mundo ocidental, bem como na cronologia característica de sua História - "da Antiguidade Clássica aos primórdios do século XX". Tais escolhas acusam ausências ou miopias decorrentes desse olhar que se tornaram o ponto de partida para uma tentativa de reformulação da disciplina. Nesse processo, consideramos a necessidade de refletir sobre o hiato existente entre a presença de um contexto mais multiculturalista, as demandas sociais de grupos socialmente minoritários e, ainda, as exigências legais acerca da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas⁵.

Por que "em especial no mundo ocidental"? Esta é a pergunta que vem orientando a reformulação do curso que, em suas últimas edições, tem se pautado por problematizar a hegemonia do mundo ocidental, em especial a partir de um questionamento sobre o que é o Ocidente e de um diálogo mais intenso com referenciais teóricos vindos do campo da Antropologia.

Tomamos como eixo a reflexão sobre a "questão do outro" (TODOROV, 1999) e buscamos, desta forma, abordar a História da Educação no Ocidente **em diálogo** com outras tradições culturais muitas vezes apagadas, destruídas ou negligenciadas. Assim, tentamos expandir as fronteiras de nosso pensamento histórico educacional observando traços pedagógicos nos encontros entre o Ocidente e seus "outros", externos e internos. Nas linhas que se seguem, essa discussão se dará por meio da análise das ementas dos cursos básicos de História da Educação oferecidos às Licenciaturas em Pedagogia das três universidades estaduais paulistas. A análise se dividirá em três componentes com os quais, em geral, se ordenam os programas dos cursos: objetivos; conteúdo programático e

⁵ A Lei 10.639 foi sancionada em 2003 e instituiu o Ensino da Cultura e História Afro-brasileiras e Africanas (BRASIL, 2003), e a Lei 11.645/2008 complementa a Lei 10.639 ao acrescentar o Ensino da Cultura e História Indígenas (BRASIL, 2008).

bibliografia. Entendemos que esses três componentes nos dão acesso às escolhas epistemológicas do curso.

2. Análise das ementas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Estaduais Paulistas

Por meio da busca nos *sites* das Faculdades de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tivemos acesso às ementas dos cursos básicos de História da Educação para a formação em Pedagogia. No caso da UNESP, instituição *multicampi*, trabalhamos com os documentos dos cursos de Pedagogia dos *campi* de Araraquara, Bauru, Presidente Prudente e Rio Claro, pois não conseguimos acesso *on line* aos documentos do curso de Marília. Todos os documentos se encontravam vigentes no ano de 2017, sendo que em Araraquara e Presidente Prudente sua aprovação em Conselho Departamental datava deste mesmo ano. Já em Bauru, a vigência datava do currículo aprovado em 2015 e, no Instituto de Biociência de Rio Claro, a aprovação se dera em Conselho Departamental no ano de 2011. No *site* da UNICAMP, as ementas se encontram no catálogo do currículo de 2018 e, no *Jupiterweb*, sistema de graduação USP, a ementa não está datada.

Na UNESP de Araraquara, encontramos a História da Educação dividida em três cursos obrigatórios: o primeiro dedicado à História da infância, da família e da escola; o segundo aborda as instituições educativas *stricto sensu* - universidades, colégios e escolas elementares e o terceiro é mais voltado ao estímulo à pesquisa em História da Educação, focalizando os séculos XIX e XX no Brasil. A UNESP Bauru divide História da Educação em dois cursos obrigatórios com os títulos: História da Educação e História da Educação Brasileira. Nota-se, ainda, uma disciplina de História da Infância. A UNESP Presidente Prudente adota a divisão dos cursos em História da Educação I e II, sendo que o primeiro aborda de forma mais genérica e conceitual o significado da produção de conhecimento em História da Educação, o próprio conceito de educação e procura focalizar os processos

que constituíram a Modernidade (UNESP, 2018). Curiosamente, a ementa de História da Educação II repete a anterior. UNESP Rio Claro separa os dois cursos obrigatórios em História da Educação Antiga e Medieval e História da Educação Moderna e Contemporânea (UNESP, 2011a, 2011b).

O curso de Pedagogia da UNICAMP, da mesma forma que a UNESP Araraquara, possui três disciplinas obrigatórias de História da Educação em que se cruzam os eixos cronológicos e espaciais. Entendemos que, nestes dois casos, a divisão entre História Geral e do Brasil ocorre no interior de cada uma das disciplinas. História da Educação I possui um caráter mais geral e introdutório, trazendo “as bases epistemológicas, metodológicas e teóricas da História e História da Educação” (UNICAMP, 2018) e as Histórias da Educação II e III são mais voltadas para a Modernidade e Contemporaneidade no Brasil e no mundo. Já a FEUSP, como foi comentado no início do texto, divide seus cursos obrigatórios em História da Educação I, Geral, e História da Educação II, Brasileira (USP, 2017).

Considerando que, mesmo com desenhos diferentes, todos os programas das instituições analisadas adotam algum tipo de fronteira entre Brasil e mundo – exceto a UNESP Rio Claro, que trabalha apenas a História da Educação europeia em suas duas disciplinas – a questão que nos colocamos ao ler os objetivos, e/ou descrições gerais desses programas foi: a que “mundo”, ou a que partes do mundo eles se referem? Ou, ainda, que povos são abarcados pela categoria “História Geral”?

Entre os programas delimitados, apenas dois deles não fazem referências diretas em seus objetivos ao estudo predominante do “**ocidente**”, “**mundo ocidental**”, ou mesmo “**Europa**”. Como discutiremos a seguir, mesmo quando essa definição não ocorre diretamente pelo uso dos termos citados, ela pode ser observada, na prática, pelo recorte cronológico e temático dos cursos.

Assim temos objetivos como: “[...] oferecer aos futuros professores [...] elementos para uma análise histórica do surgimento e transformações dos diversos sistemas escolares no Ocidente” (UNESP, 2015). E, ainda, “[...] subsidiar o futuro professor no que diz respeito ao planejamento, execução e avaliação de suas atividades didáticas tendo como referência as

diversas transformações da escola desde sua origem no Ocidente" (UNESP, 2015). Ou, seguindo a mesma linha, "Permitir ao aluno conhecer e debater desde o ponto de vista histórico-cultural as origens e trajetórias [das instituições educativas do Ocidente]" (UNESP, 2017).

A USP opta por não dar exclusividade ao "mundo ocidental", mas lhe reserva um lugar "especial" em seus objetivos: "A disciplina aborda os processos e práticas históricas de educação investigando as diferentes maneiras pelas quais os sujeitos históricos organizaram seus modos de aprender e de transmitir fazeres e saberes, em especial no mundo ocidental" (USP, 2017). A UNESP Rio Claro, ao contrário, determina seu foco diretamente na Europa, objetivando "Proporcionar ao aluno de Pedagogia uma visão panorâmica da história da educação europeia, entendida como integrante da história da cultura [...]" (UNESP, 2017).

Dados esses primeiros elementos, passaremos a debater os três principais problemas enfrentados na experiência pedagógica de reformulação da disciplina de História da Educação I, oferecida ao curso de Licenciatura em Pedagogia da USP nos anos de 2016, 2017 e ainda em processo. Esses problemas nos parecem, pela análise dos programas de curso aqui referidos, estar presentes também nas Pedagogias das demais Universidades Estaduais Paulistas.

O **primeiro problema** que procuramos enfrentar diz respeito ao próprio conceito de "ocidente", "ou mundo ocidental". O que seria ele? Existe uma circunscrição geográfica que o defina? Uma substância que o caracterize e que possa ser isolada das trocas, apropriações, relações nem sempre equilibradas com os "não ocidentais"?

O **segundo problema** diz respeito à maneira como essa História vêm sendo contada. Jack Goody (2012), ao discutir como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente usa o termo "roubo da história" para se referir a uma narrativa que trata como universal o que aconteceu em escala provincial europeia. Quijano (2009), Santos (2009), Hall (2003), Gilroy (2001) compreendem a Modernidade como uma construção em que povos europeus, americanos e africanos foram coparticipes, o que não significa defender que as relações de poder entre

eles tenham se dado de forma equilibrada. Importa, para esses autores, quebrar o estereótipo da Europa como locomotiva da civilização arrastando consigo os povos primitivos ou “em desenvolvimento”. Eles questionam – e apresentam inúmeros exemplos que fundamentam tais questionamentos – esta tradicional forma de pensar a História a partir de uma centralidade europeia traduzida, também, em termos de seu pioneirismo, avanço e desenvolvimento sócio cultural.

Esta centralidade do mundo europeu e a linearidade estabelecida para os estudos da História geral da Educação desde a Antiguidade Clássica até o mundo Contemporâneo abarcam perspectivas de ensino que, muito embora possam usar diferentes referenciais teóricos, consideram uma sucessão de etapas – ou de modos de produção -, o processo de formação dos Estados-nacionais, do pensamento filosófico e das instituições educacionais que culminam no surgimento da escola Moderna quase como um caminho único.

O **terceiro problema** nos parece o mais sutil e o mais difícil de enfrentarmos por estar bastante enraizado em nossa cultura acadêmica e intelectual – o predomínio dos autores europeus e norte-americanos em nossas bibliografias como principais autoridades teóricas. Ao mesmo tempo em que é comum tomarmos as Histórias dos “outros” como objetos de estudo, e recorrermos a historiadores brasileiros para tratarmos da nossa História local, raramente recorremos a autores não europeus ou norte-americanos para tratarmos de temas “globais” ou como referências teóricas centrais para o tratamento de quaisquer questões. Em outras palavras, nossas perspectivas historiográficas também estão como não poderia deixar de ser, bastante marcadas pelo olhar europeu e norte americano. Este predomínio, por si, já é bastante indicativo do processo de silenciamento de outras narrativas históricas possíveis e, ao mesmo tempo, de nosso desconhecimento sobre a produção historiográfica – e sobre a própria História – das outras partes do mundo.

3. Mas, ocidente de que?

O que nos faz ocidentais e nos diferencia dos outros, os “não ocidentais”? Uma posição geográfica, ou determinações culturais produzidas

nos jogos das relações de poder? Como há milênios, está posta a problemática da igualdade, da diferença e seus usos ideológicos. Não é possível ignorar que a espécie humana tem uma base biológica comum. Um dos dilemas a serem enfrentados está na “conciliação da unidade biológica e a grande diversidade cultural da espécie humana” (LARAIA, 2008, p. 10). O debate sobre o conceito antropológico de cultura tem servido ao progressivo esclarecimento do dilema. Entretanto, cabe alertar, como fizeram Eagleton (2005) e Said (2011), sobre os perigos de separar a esfera da cultura de outras esferas, especialmente a da política. A questão da cultura, em um mundo de intensas trocas entre povos, onde não há pureza cultural, mas sim hibridismo, segue sendo, especialmente após 1492, a questão da dominação e da resistência cultural, bem como da cultura enquanto meio de dominação ou resistência.

Em seu livro *Cultura e Imperialismo* (2011), Edward Said analisa os romances europeus como formadores das relações entre o ocidente metropolitano moderno e seus territórios ultramarinos. Discute os estereótipos veiculados por textos de grandes literatos europeus e norte-americanos sobre a África, Ásia, Austrália e Caribe, e demonstra seu papel no chamado processo civilizatório. Ele atribui grande importância explicativa às narrativas.

Minha tese básica [é] a de que as histórias estão no cerne daquilo que dizem os exploradores e os romancistas acerca das regiões estranhas do mundo; elas também se tornam o método usado pelos povos colonizados para afirmar sua identidade e a existência de uma história própria deles. O principal objeto de disputa no imperialismo é, evidentemente, a terra; mas quando se tratava de quem possuía a terra, quem tinha o direito de nela se estabelecer e trabalhar, quem a explorava, quem a reconquistou e quem agora planeja seu futuro – estas questões foram pensadas, discutidas e até, por um tempo, decididas na narrativa (SAID, 2011, p. 11).

Desde pelo menos o século XVIII, os impérios europeus fundamentaram sua empresa colonial sobre um conceito universal de homem que, apesar de nascer igual e capaz de se desenvolver, ocupa posições diferentes de adiantamento nas trilhas da civilização, tendo como

parâmetro as sociedades centrais da Europa. Nesse processo, teria o colonialismo ocidentalizado os povos sobre os quais incidiu? As Américas, mestiças por excelência, seriam ou não "ocidentais"? Alguns americanos seriam "mais ocidentais que os outros"?

A arte nos ajuda a olhar para essa questão. Era o final dos anos 1960, os *Beatles* eram o maior sucesso da cultura *pop* mundial. Enquanto isso, um grupo de jovens músicos mineiros, de sua esquina, olhava para o mundo, escutava o mundo; escutavam também os Beatles, de quem gostavam. Lô Borges, Márcio Borges e Fernando Brant, integrantes do movimento musical denominado Clube da Esquina, compuseram, nessa época, uma canção *Para Lennon e McCartney*, gravada por Milton Nascimento em 1970, como faixa do LP *Milton*. A canção inspira o título do presente artigo.

Por que vocês não sabem do lixo ocidental?

Não precisam mais temer

Não precisam da solidão

Todo dia é dia de viver

Por que você não verá meu lado ocidental?

Não precisa medo não

Não precisa da timidez

Todo dia é dia de viver

Eu sou da América do Sul

Eu sei, vocês não vão saber

Mas agora sou cowboy

Sou do ouro, eu sou vocês

Sou do mundo, sou Minas Gerais.

Por que seria esse o teor de uma canção dedicada a John Lennon e Paul McCartney, artistas de grande influência nos meios musicais brasileiros e ao redor do mundo? Quem ou o quê seria o "lixo ocidental" desconhecido pelos ingleses? Quais as peculiaridades desse lado ocidental pouco visto? Por que, ao final, esta ênfase em "eu sou da América do Sul", a afirmação de uma identidade e de um *topos* e essa inversão da supremacia – "eu sei, vocês não vão saber"? Em seu livro *Os sonhos não envelhecem*, Márcio Borges rememora o nascimento de *Para Lennon e McCartney*: "Na verdade, eu estava pensando na parceria do John e do Paul... nas parcerias, né. A gente aqui, também fazendo as nossas... e eles nunca vão saber" (BORGES, 1996, p. 239).

A memória de Márcio Borges sobre a inspiração para a música está envolta por um conjunto de condições históricas. Eram tempos de Guerra Fria, com a supremacia da língua inglesa e o predomínio da cultura norte americana no mundo ocidental; também tempo de fortalecimento da indústria do entretenimento em massa e, ainda, período em que se tornou comum pensar o espaço geográfico a partir de sua divisão em Primeiro Mundo, Segundo e Terceiro Mundo, onde se localizava a América do Sul. O sucesso dos Beatles pode ser uma faceta deste processo, mas também diz sobre os movimentos dos jovens e sobre suas insatisfações diante deste quadro, lá onde eles surgiram e pelos cantos todos onde fizeram sucesso.

Em sua dissertação de mestrado, Canton (2010) registrou o apreço dos mineiros do Clube da Esquina pelos meninos de Liverpool. Assim, a canção dos mineiros nos autoriza a pensar que não se tratam de influências culturais em sentido único, do norte para o sul. Afinal, não teria o próprio Rock raízes na música negra norte americana impregnada de africanidade? Os quatro versos finais da canção e seu último, quando afirmam “sou do mundo, eu sou Minas Gerais”, não poderiam ser lidos como a afirmação de uma identidade local como passaporte para o mundo? Não seria, também, como ensina Yi-Fu Tuan (2012), uma topofilia, ou seja, um exemplo claro da relação afetiva entre a pessoa e o seu lugar, aquele lugar que constitui sua experiência e sua visão de mundo, simultaneamente? Estamos diante de processos de múltiplas influências, incontáveis apropriações, ou, tal como propõe Canton (2010) ao falar do Clube da Esquina e de Milton Nascimento, de processos híbridos que exigem contextualização e reconhecimento dos sujeitos a fim de que não se corra o risco de subtrair os créditos e apagar da História uns ou outros sujeitos ou negar-lhes mesmo esta condição.

Em sua discussão sobre o conceito de civilização, as dificuldades de defini-lo e a perspectiva dos Estados europeus como os inventores modernos dessa problemática, Ilan Stavans identifica um ligeiro descentramento da civilização europeia em prol da fluida noção de “ocidente”, sobre a qual, a nosso ver, promove uma das melhores sínteses.

O velho continente não constitui mais um manancial; foi substituído por uma categoria geográfica expandida, denominada Ocidente. Seu diâmetro exato é sujeito a debate. Pensadores políticos como Max Weber, Emile Durkheim, Oswald Spengler, Arnold Toynbee, Samuel Huntington e Fernand Braudel, procuraram em vários graus defini-lo. Concordam que sua origem data aproximadamente de 1500. Nos dias de hoje está estabelecido que suas fronteiras cobrem a aliança política, econômica e militar da Grã Bretanha, França, Itália, Alemanha e Estados Unidos. Ocasionalmente essa aliança também inclui a Suécia, Noruega, Dinamarca, Holanda, Áustria e até mesmo Espanha e Grécia. Huntington, por exemplo, faz disto o mapa aproximado da Civilização Ocidental. Para ele, o restante do globo constitui um total de oito civilizações: latino-americana, africana, islâmica, chinesa, hindu, ortodoxa, budista e japonesa. Nem sempre está claro como cada uma destas civilizações estruturou sua própria identidade: algumas vezes é a religião que as define, outras é a história. No entanto, essa tentativa de apresentar o Ocidente como um espaço tangível é falha. Para início de conversa ninguém sabe onde ele começa e onde termina. O Ocidente... Mas ocidente de que? (STAVANS, 2004, p. 25).

4. Uma História Universal contada em escala provincial

É possível uma História “mundial”, como propõe Goody (2012), ou “global”, para usar um termo de Fernand Braudel (1988), que não seja capturada nas distorcidas linhas espaço-temporais desse fluido “ocidente”? Tradicionalmente, quando se fala da perspectiva da História Universal, tem se tratado da História de uma cultura específica – apresentada como sinônimo de civilização ou do melhor a que as civilizações podem chegar – em sobreposição a muitos povos. É o que acontece, por exemplo, nos principais manuais de História Geral da Educação no momento em que a abordagem da Antiguidade tende a resumir-se ou priorizar a Grécia e Roma Clássicas.

Os conteúdos programáticos das ementas aqui analisadas não rompem com essa tendência. Em todas elas, a cronologia que prevalece é a da História ocidental como estabelecida no século XIX. O tempo se divide em Antiguidade (ou Pré-Modernidade), Modernidade e Contemporaneidade. A Medievalidade é tematizada na passagem da Antiguidade para a Modernidade. Um dos programas opta por concentrar-se na Modernidade. A

periodização é definida a partir de eventos singulares ligados à História política institucional, a partir do Estado ou do que é tomado como Estado em cada um desses períodos.

Confirmando as opções da cronologia adotada, os temas abordados caracterizam o modelo de sociedade eurocentrado, a começar pelo “berço” em que nasce a civilização ocidental e que, nas ementas, também se inaugura a História da Educação – a Grécia e a Roma Clássicas. Com algumas variações, podemos afirmar que todos os programas abordam, a seguir, o pensamento filosófico europeu - Renascimento e Iluminismo; a religião cristã – Reforma protestante e Contra reforma católica; os Estados nacionais desde sua formação; a organização socioeconômica capitalista expressa na sociedade urbano-industrial; o projeto educacional escolar em suas instituições: Universidades, Colégios e Escolas elementares. É significativo observar que nenhum dos programas de História Geral da Educação aborda a Conquista da América e a empresa colonial moderna, embora o período colonial apareça nos programas de História da Educação Brasileira.

Nas últimas décadas, tendências como o chamado “pensamento diaspórico” e as “epistemologias do sul” têm procurado enfatizar exatamente a importância das relações coloniais, ou de “colonialidade”, no cerne da formação da Modernidade. Para Aníbal Quijano (2009, p. 73), a

[...] colonialidade⁶ é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Considerando que a imposição desse padrão mundial de poder tem despertado resistências desde seus primeiros momentos e que essas resistências não dizem respeito, necessariamente, a uma disputa entre seres essenciais que se anulam mutuamente, Stuart Hall anuncia o interesse tanto em como o colonizador produz o colonizado como vice versa: “a co-presença, interação, entrosamento das compreensões e

⁶ Manutenção das relações instituídas pelo colonialismo, mesmo após a descolonização.

práticas [de colonizadores e colonizados] frequentemente no interior de relações de poder radicalmente assimétricas” (HALL, 2003, p. 32). Da mesma forma, Gilroy se refere a gerações sucessivas de intelectuais negros que, por meio da fala e da escrita, buscaram por “liberdade, cidadania e autonomia social e política” nas malhas do mundo moderno. E completa:

Se isso parece ser pouco mais do que um modo indireto de dizer que as culturas reflexivas e a consciência dos colonos europeus e aquelas dos africanos que eles escravizaram, dos “índios” que eles assassinaram e dos asiáticos que eles subjugarão, não eram, mesmo em situações da mais extrema brutalidade, hermeticamente isoladas umas das outras, então, assim seja (GILROY, 2001, p. 35).

Em nosso intento de abordar a História da Educação Geral a partir da “questão do outro”, procurando olhar para “as outras margens do ocidente”, ou buscando construir pontes com “o outro lado do abismo” (SANTOS, 2009), adotamos como estratégia pensar não a trajetória de desenvolvimento de uma dada civilização, mas a História dos encontros entre povos, das principais trocas culturais, momentos cruciais e, muitas vezes traumáticos, em que se deram as relações entre “eu” e o “outro”. Trabalhamos com o que entendemos como os dois grandes eixos de encontros culturais da História da humanidade: no chamado mundo antigo e no Medievo, o Mar Mediterrâneo e, na constituição da Modernidade, o Oceano Atlântico. Essa proposta guarda relações com a metáfora usada por Gilroy em sua abordagem cosmopolita da Modernidade que vai além da terra em que “as culturas nacionais têm suas raízes”. Para tratar as dimensões translocais da resistência à escravidão e da produção de contracultura negra, o autor escolhe o trânsito pelos mares.

Decidi-me pela imagem de navios em movimento pelos espaços entre a Europa, América, África e o Caribe como um símbolo organizador central para este empreendimento e como meu ponto de partida. A imagem do navio - um sistema vivo, microcultural e micropolítico em movimento. [...] Os navios imediatamente concentram a atenção na

Middle Passage⁷, nos vários projetos de retorno redentor para uma terra natal africana, na circulação de ideias e ativistas, bem como no movimento de artefatos culturais e políticos chaves: panfletos, livros, registros fonográficos e coros. (GILROY, 2001, p. 38).

Para uma humanidade em trânsito, desde muito cedo, o mar deixa de ser barreira e passa a promover encontros. Segundo Braudel (1988, p. 2), “O Mediterrâneo é uma encruzilhada muito antiga. Há milênios tudo converge em sua direção: homens, animais de carga, veículos, mercadorias, navios, ideias, religiões, artes de viver”. Nesse mar de ligação - que Braudel afirma ter sido descoberto pelos barcos que saíram dos rios Tigre, Eufrates e Nilo e, portanto, por populações não europeias - encruzilhada pode significar tanto o ponto onde vários caminhos se cruzam quanto um encontro de difícil resolução ou encaminhamento. O mar dos europeus começa a viver, portanto, pelo ímpeto de povos e culturas que, ao longo dos séculos, eles tentarão submeter (BRAUDEL, 1988, p. 57). Considerando as balizas postas pelo tempo em que escreveu sua obra - *O Mediterrâneo* data de 1949 -, Braudel escreve partindo de premissa próxima àquela colocada por Gilroy: conhecer a História do Mediterrâneo é conhecer a História de mercadorias, ideias, guerras, vegetações e populações que circularam por esse mar, inclusive aquelas da África setentrional, majoritariamente islâmica que, tal como os europeus, também nele se lançaram.

Esses encontros, porém, são marcados pela profunda assimetria das relações e pela inferiorização da cultura dos não-europeus, ora ingênuos, ora bárbaros, ora atrasados, ora uma amálgama desses aspectos todos usada para justificar diferentes formas de exploração, extermínio e preconceito. Nesse processo, as marcas desses povos vão sendo apagadas ao passo em que outras tradições são inventadas.

Num dos textos que compõem a coletânea *Espelhos*, o escritor uruguaio Eduardo Galeano (2008, p. 1) questiona-se se Adão e Eva eram negros. O mais provável seria que sim, dado que na África começou a vida

⁷ Termo que designa o trecho mais longo - e de maior sofrimento da travessia dos navios negreiros pelo Atlântico.

humana. Poucas são as representações de “nossos primeiros ancestrais” a considerar tal hipótese. Longe de Adão e Eva e, também, da própria figura histórica de Jesus Cristo, todos branqueados à maneira ocidental, as raízes de “nossa” civilização têm sido calcadas quase que exclusivamente na Grécia e Roma Clássicas e numa certa pureza que lhes é impingida. A tradição inventada de tal origem tem por princípio negar o que é comum e acentuar as particularidades, os ineditismos, as supostas invenções gregas que teriam feito de seus herdeiros – os europeus, os ocidentais – um povo superior. Assim são apagadas muitas cores e contribuições de diferentes povos em favor do que Jack Goody denomina “helenocentrismo”, uma variação, ou justificação do eurocentrismo. Apoiado em pesquisas como as de Bernal (1993) sobre a Atenas Negra, Goody (2012) defende que o racismo é um dos principais fatores produtores da amnésia sobre, por exemplo, a influência egípcia e também da Mesopotâmia na Grécia antiga.

Com o aprofundamento de seus estudos linguísticos, Bernal pode perceber, a partir de um dicionário da língua copta, a influência do Egito antigo nas raízes da língua grega, hipótese que, por fim, lhe pareceu demasiado plausível e simples. Desde então começou a se interrogar por que essa explicação não havia surgido antes e a resposta lhe veio a partir da obra de Gordon e Astour, que haviam atribuído o apagamento da referência à influência fenícia na civilização grega ao antissemitismo europeu. Bernal passou a usar essa mesma linha explicativa para o apagamento da influência egípcia.

Era evidente que havia um profundo rechaço cultural à ideia de associar Grécia com Egito. A partir desse momento me pus a investigar a historiografia das origens da Grécia para assegurar-me de que os gregos haviam acreditado realmente que haviam sido colonizados pelos egípcios e fenícios e que, em sua opinião, a maior parte de sua cultura havia sido tomada dessas colônias. [...] Uma vez mais tive a maior das surpresas. Fiquei atônito ao descobrir que o que eu havia começado a chamar de “modelo antigo” não havia sido descartado até o começo do século XIX e que a versão da história da Grécia que haviam me ensinado sempre [...] havia se desenvolvido a partir de 1840-1850. Astour me fez compreender que semelhante atitude frente aos fenícios por parte da historiografia era fruto de um profundo antissemitismo; resultou-me, portanto, fácil relacionar esse

rechaço das origens egípcias com a explosão de racismo produzida na Europa durante o século XIX. Um pouco mais tarde relacionei também com o romantismo e as tensões existentes entre a religião egípcia e o cristianismo (BERNAL, 1993, p. 11).

Uma História que começa pelo fim e busca sua justificação nas origens, traçando desde lá uma linha, uma lógica que explica a maneira de ser no presente. Tal é o procedimento teleológico – principal crítica de Goody à História Antiga de cunho eurocêntrico. Assim, a posição dos gregos de superioridade com relação aos povos e culturas contemporâneas foi vista sempre “a partir da perspectiva da dominação europeia posterior do mundo, isto é, teleologicamente. É esse o problema do helenocentrismo” (GOODY, 2012, p. 43). Ou seja, uma condição alcançada pela Europa a partir do século XV com as navegações atlânticas, a adoção da imprensa que, apesar de já existir na China, foi associada, com vantagem, à escrita alfabética com tipos móveis, o desenvolvimento de armas e navios e o desenvolvimento industrial é lançada para trás, naturalizando o caminho europeu em direção ao capitalismo e aos Estados Liberais burgueses. Goody alerta sobre os equívocos daí derivados: “se a Europa Ocidental tornou-se excepcional no século XIX, não parece ter sido o caso em épocas anteriores” (GOODY, 2012, p. 81).

A própria “excepcionalidade” da Europa moderna fez-se à custa da dominação violenta e direta, mas também da apropriação e apagamento de saberes e Histórias dos povos originários da América e África, especialmente. Os processos de resistência desses povos que, entretanto, não se deixaram apagar totalmente, lograram produzir as culturas híbridas e de resistência no mundo global⁸.

Segundo Gilroy (2001), mesmo a inovadora historiografia social da Inglaterra cujos trabalhos se voltaram ao exame das “variedades louváveis e radicais da sensibilidade cultural inglesa”, com destaque para as obras Edward Thompson, descuidou que os movimentos e ideias radicais se

⁸ Hall (2003) considera que a globalização se inicia em 1492, com a conquista da América, fruto das navegações europeias.

relacionaram a lutas que lhes foram externas. Dessa forma, uma reavaliação da História das lutas libertárias demandaria:

O mapeamento do envolvimento, durante muito tempo negligenciado, dos escravos negros e seus descendentes na história radical de nosso país em geral e nos movimentos de sua classe trabalhadora, em particular Oluadah Equiano, cujo envolvimento nos primórdios da política da classe trabalhadora organizada está sendo agora amplamente reconhecido; o anarquista, jacobino e ultraradical herege metodista Robert Wedderburn; William Davidson, filho do promotor-geral da Jamaica, enforcado por sua participação na conspiração de Cato Street para explodir o gabinete britânico em 1819; e o militante sufragista William Cuffay são apenas os candidatos mais urgentes e óbvios a reabilitação. Suas biografias oferecem meios inestimáveis de verificar como o pensar e refletir por meio dos discursos e imagens de "raça" aparecem mais no centro do que na margem da vida política inglesa. (GILROY, 2001, p. 50).

Estas e outras "negligências", tais como a da História de escravos e seus descendentes, bem como de indígenas americanos e seus descendentes em nossas formações sociais locais e globais são um dado na configuração de nossas bibliografias nos curso de História da Educação Geral. O terceiro problema enfrentado por nós na reconfiguração de nossa experiência pedagógica diz respeito a isso: a sobrevalorização dos autores europeus e norte-americanos como principais autoridades teóricas em nossas bibliografias. A manifestação mais visível dessa sobrevalorização é a proporção numérica entre autores europeus e norte-americanos, brasileiros, e de outras partes do mundo referenciados nos programas dos cursos. No conjunto analisado, identificamos 120 autores. Destes, 25% (30 autores) são brasileiros e 75% (90 autores) são europeus, ou norte-americanos.

Ao discutir o que são os "estudos africanos" e o conhecimento de África, o filósofo beninense Paulin Houtondji (2009) defende que estes – os estudos africanos – são todas as pesquisas e conhecimentos produzidos por autores africanos, seja sobre questões ligadas diretamente à África ou sobre questões teóricas gerais. Mostra, porém, que essa não é uma visão e uma prática corrente, uma vez que os africanos estariam "autorizados" a falar apenas sobre seus contextos locais e, mesmo para isso, precisariam ser

instruídos pela ciência trazida por intelectuais ocidentais. Segundo ele, “normalmente, os autores partiam do princípio que os africanos não tinham consciência da sua própria filosofia, e que apenas os analistas ocidentais, que os observavam a partir do exterior, poderiam traçar um quadro sistemático de sua sabedoria” (HOUTONDJI, 2009, p. 121). Daí ele afirmar, no caso específico de seu campo de estudo, que havia uma etnofilosofia africana, sem dúvida interessante, mas que mantinha uma supremacia ocidental posto que os filósofos africanos não apareciam como referências para o estudo de outras filosofias que não as suas próprias, locais.

Segundo Boaventura Santos (2009, p. 7),

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

O intelectual português, na apresentação das *Epistemologias do Sul*, questiona a descontextualização cultural e política das formas de produção e reprodução do conhecimento pretensamente universalista e oferece-nos o significado de epistemologia que “[...] é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS, 2009, p. 9). A partir desses questionamentos, poderíamos nos perguntar quais os limites da universalidade de nossas teorias? Ou, ainda, quando pretendemos levar nossos alunos a acessarem o legado do conhecimento válido produzido historicamente pela humanidade, de que humanidade estamos falando e que humanidade permitimos que fale por meio da lista de leituras obrigatórias e complementares em nossos cursos? Que processos históricos explicam nossas escolhas de referências bibliográficas e as ausências sentidas?

Considerações finais

O esforço aqui apresentado de reflexão teórica sobre a experiência pedagógica na disciplina de História da Educação I - História Geral da Educação - para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo tomou como problema central a permanência de uma epistemologia de cunho predominantemente eurocêntrico e as tentativas de historicizar e relativizar esse legado.

Considerando a pertinência e possibilidade da abertura do debate sobre o problema no campo do ensino de História da Educação, procuramos ampliar a reflexão para além da experiência pontual da FEUSP. Incluímos, então, no universo de análise, as disciplinas de História da Educação oferecidas para os cursos de Pedagogia das três universidades estaduais paulistas - USP, UNESP e UNICAMP. Tomamos, para isso, as ementas disponíveis nas páginas eletrônicas dessas instituições.

Na abordagem das ementas, além de posicioná-las nas grades curriculares de seus cursos, tomamos os três elementos principais de suas estruturas: objetivos, conteúdo programático e bibliografia. A abordagem crítica de cada um deles permitiu apresentar, em linhas gerais, as escolhas teóricas e epistemológicas que orientaram a experiência pedagógica mobilizadora da problematização do presente artigo.

Dessa forma, partimos do questionamento da centralidade do "mundo ocidental" nas abordagens vigentes em História Geral da Educação, explícita tanto em seus objetivos, quanto na periodização e temáticas presentes nos conteúdos programáticos. Desde então, procuramos fundamentar a proposta de uma História Geral da Educação que tematize as dimensões educativas dos encontros e relações estabelecidas entre diferentes povos e culturas ao longo do tempo. Tomamos os dois eixos principais dos grandes encontros que marcaram e determinaram os rumos da História da humanidade: na Antiguidade e no Medievo, o Mediterrâneo como encruzilhada de povos; e na Modernidade, a formação do mundo Atlântico.

Não enxergamos os encontros e trocas entre África, Europa e América como relações harmônicas, mas de dominação e resistências que

produziram genocídios, como o que se deu com a Conquista da América, em 1492, e tragédias como o tráfico de escravos pelo Atlântico, mas também lograram criar sociedades e culturas híbridas e complexas, seja em território “colonial” ou “metropolitano”. Advogamos que, desses processos, não se apaguem nenhum dos legados de diferentes sujeitos partícipes de histórias multifacetadas.

Ao identificarmos, porém, a prevalência de abordagens “helenocêntricas” sobre a Antiguidade, ou ainda, a persistência do binarismo civilização ocidental e sociedades primitivas, incorporado ao pensamento Iluminista como meio de afirmação histórica do mito do estado de natureza superado pelo contrato social, podemos entender que um dos grandes desafios para efetiva ruptura com o eurocentrismo em nossos cursos se encontra no arcabouço de pensamento sobre o qual somos formados. Nossas listas bibliográficas acerca de uma possível História Universal ainda carecem de visões plurais no tratamento de problemas humanos, pois como pudemos observar nas ementas aqui analisadas, os autores convocados a falar sobre a História Geral da Educação ainda são, majoritariamente, europeus e norte-americanos.

Romper com um tipo de universalismo em uma História Geral que se pauta nos acontecimentos em escala provincial europeia (GOODY, 2012) pode nos afastar dos “perigos de uma História única”, dominante, na qual, muitas vezes, nossos estudantes e seus futuros alunos não se reconhecem. Esta é uma preocupação relevante em um contexto de legislações reparatórias como as Leis 10.639/03, 11.645/08 e as políticas de cotas para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas nas universidades, após séculos de apagamento histórico e cultural desses sujeitos e seus antepassados. Assim, a revisão dos currículos de História da Educação Geral pode nos ajudar a pensar a própria Universidade, seus valores e sua relação com a sociedade.

Referências

- BERNAL, Martin. *A Atena negra: as raízes afro-asiáticas da civilização clássica*. Barcelona: Crítica, 1993.
- BORGES, Márcio. *Os sonhos não envelhecem*. São Paulo: Geração Editorial, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 25 mar. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 25 mar. 2018.
- BRAUDEL, Fernand. *O espaço e a história no Mediterrâneo*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.
- CANTON, Ciro Augusto Pereira. "Nuvem no céu e raiz": romantismo revolucionário e mineiridade em Milton Nascimento e no Clube da Esquina (1970-1983). 2010. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2010.
- EAGLETON, Terry. Versões de cultura. In: EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005.
- GALEANO, Eduardo. Caminos de alta fiesta. In: GALEANO, Eduardo. *Espejos: uma historia casi universal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008. p.6-7.
- GILROY, Paul. *O atlântico negro*. São Paulo: Editora 31, 2001.
- GOODY, Jack. *O roubo da história: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOUTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: SANTOS, Boa Ventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. Da natureza da cultura, ou da natureza à cultura. In: LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 9-64.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boa Ventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SAID, Edward. Introdução. In: SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 9-34.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boa Ventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SLENES, Robert. A importância da África para as ciências humanas. *História Social*, Campinas, n. 19, 2010.

STAVANS, Ilan. *O que é civilização*. São Paulo: Studio Nobel, 2004.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Londrina: EDUEL, 2012.

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências. *Programa de ensino do curso de Licenciatura em Pedagogia, História da Educação*. Bauru: UNESP, 2015. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/planos-de-ensino-3003.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciência e Tecnologia. *Programa de ensino do curso de Licenciatura em Pedagogia, História da Educação 1*. Presidente Prudente: UNESP, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1W2HEftBdZ_67GeWM9m3da3avEPxCVoCf. Acesso em: 10 jun. 2018.

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Instituto de Biociência de Rio Claro. *Programa de ensino do curso de Licenciatura em Pedagogia*,

História da Educação Antiga e Medieval. Rio Claro: UNESP, 2011a.

Disponível em:

<http://ib.rc.unesp.br/Home/Instituicao/DivisaoTecnicaAcademica/SecaodeGraduacao/historia-da-educacao-antiga-e-medieval---22.08.11.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Instituto de Biociência de Rio Claro. *Programa de ensino do curso de Licenciatura em Pedagogia, História da Educação Moderna e Contemporânea*. Rio Claro: UNESP, 2011b. Disponível em:

<http://ib.rc.unesp.br/Home/Instituicao/DivisaoTecnicaAcademica/SecaodeGraduacao/historia-da-educacao-moderna-e-contemporanea---22.08.11.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Plano de ensino do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, História da Educação 1*. Araraquara: UNESP, 2017. Disponível em:

<http://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/ced0134---2017.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

UNICAMP. Curso de Licenciatura em Pedagogia. *Grade curricular*. Disponível em:

<https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2018/coordenadorias/0006/0006.html#EP110>. Acesso em: 10 jun. 2018.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. Curso de Licenciatura em Pedagogia. *História da Educação 1*. São Paulo: USP, 2017. Disponível em:

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupDisciplina?sgldis=EDF0119&verdis=4>. Acesso em: 10 jun. 2018.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

WARDE, Mirian; CARVALHO, Marta Maria Chagas. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, ano 5, n. 7, p. 9-33, 2000.

Recebido em 11 de junho de 2018

Aceito em 14 de março de 2019