

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

**O VÔO DA BORBOLETA – UM REGISTRO DA MEMÓRIA
ESTUDANTIL DENTRO DA REFORMA CURRICULAR FRENTE À
INSTITUCIONALIDADE**

UBERLÂNDIA/MG

2016

**O VÔO DA BORBOLETA – UM REGISTRO DA MEMÓRIA
ESTUDANTIL DENTRO DA REFORMA CURRICULAR FRENTE À
INSTITUCIONALIDADE**

Monografia apresentada ao curso de graduação
em história da universidade federal de uberlândia,
como requisito para obtenção de grau em
licenciatura e bacharelado em história.

UBERLÂNDIA/MG

2016

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo trazer nossa própria contribuição. Essa contribuição se baseia não apenas em reflexões sobre a teoria da história, mas também na nossa vivência dentro do processo de reforma curricular que se inicia em 2013 e que continua em aberto até hoje. Então vamos discutir desde o que é história, a natureza das fontes, mas principalmente vamos analisar a memória dentro da mesma perspectiva que as historiadoras hegemonicamente se utilizam para a história escrita pondo em xeque a ideia de autoridade para legitimar nossa narrativa sobre o episódio. Mesmo essa narrativa não é apenas uma narrativa em si de como a reforma curricular acontece, mas também a nossa interpretação sobre ela, que vai ao encontro de algumas teorias com as quais finalizamos a monografia: currículo e poder e delinquência acadêmica.

PALAVRAS CHAVE: teoria da história, memória, reforma curricular, delinquência acadêmica.

ABSTRACT

This work aims to bring our own contribution. This contribution is based not only on reflections on the theory of history, but in our experience within the curriculum reform process initiated in 2013 and which remains open to this day. We'll discuss what is history, the nature of the sources, but mainly we analyze the memory within the same perspective that historians hegemonically are used for writing history by putting into question the idea of authority to legitimize our narrative about the episode. Even this narrative is not only the story itself of how the curriculum reform happened, but also our interpretation on it that goes to meet some theories with which we concluded the monograph: curriculum and power and academic delinquency.

KEYWORDS: theory of history, memory, curriculum reform, academic delinquency.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	05
HISTÓRIA, MEMÓRIA E FONTES.....	06
CURRÍCULO, ESTUDANTES, COMISSÃO E INSTITUCIONALIDADE.....	39
CONCLUSÃO.....	64
REFERÊNCIAS.....	65
ANEXOS.....	71

INTRODUÇÃO

Foi uma longa caminhada, cinco anos (ou mais já que ainda não sabemos os desdobramentos da greve) para a obtenção da titulação de bacharelado e licenciatura em história. Aachamos que é importante aproveitar a oportunidade e ressaltar que não somos contra a greve e que o diploma, embora extremamente necessário para o concurso que prestaremos agora em dezembro de 2016, ainda assim não é mais importante do que lutar contra os processos institucionais de dominação social. Mas também não pensem que somos da turma cirandeira do #ForaTemer e #VoltaQuerida, mas sim da turma #NenhumDireitoAMenos que está se lixando para quem está no governo, mas que luta contra qualquer perda de direitos.

Mais do que sermos a favor da greve, preferíamos que a greve tivesse começado quando se começou a construir as condições materiais tanto para a medida provisória de reforma do ensino médio¹ quanto para a pec da morte². Na verdade é uma grande vergonha que a universidade só tenha se posicionado após as secundaristas³ terem entrado na linha de fogo, e que, muitas vezes, para garantir seus próprios interesses políticos, a universidade tenha agido contra as próprias secundaristas. Uma posição conveniente para uma instituição covarde que tem mania de grandeza.

Pensamos muito como poderíamos contribuir com a sociedade que pagou pelos nossos estudos. Refletimos e concluímos que a nossa melhor contribuição não seria dar voz às oprimidas porque isso por si só já é autoritário e nos põe em condição socialmente superior, mas sim, falarmos por nós mesmos, remontando parte da nossa trajetória de modo a evidenciar que existem vozes e narrativas para além da institucionalidade e que são tão legítimas quanto a institucional. Logicamente que em se tratando de um trabalho acadêmico, infelizmente não é possível simplesmente deixar os cânones de lado e sair escrevendo ao sabor do vento, por isso na primeira parte desse trabalho iremos discutir um pouco de teoria da história de modo a quebrar algumas ilusões que as historiadoras, de maneira geral, fazem tanta questão de manter por pura mediocridade e egoísmo. Ilusões relativas principalmente

¹ Para mais informações: ‘medida provisória’. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AnonBRNews/photos/a.286106798104849.59790.276935342355328/1082388871809967/?type=3&theater>>.

² Para mais informações: ‘pec 241: uma perspectiva anonbrnews’. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AnonBRNews/photos/a.286106798104849.59790.276935342355328/1099525733429614/?type=3&theater>>.

³ Em vista de uma reflexão sobre o papel da linguagem na manutenção do patriarcado, resolvemos adotar o gênero feminino quando falamos para ambos os sexos, já que tanto o ‘x’ como o ‘@’ nos parecem estranhos tanto na grafia como na oralidade e ainda são capacitistas.

sobre a autoridade da historiadora para definir qual a memória ‘legítima’, o valor das fontes orais e mesmo sobre o que é a história. Buscamos assim evidenciar como as outras vozes não institucionalizadas também são perfeitamente legítimas de modo que nos permita, seguindo os cânones acadêmicos, falarmos da nossa experiência da maneira que nos for mais interessante.

Na segunda parte narraremos nossa experiência dentro do processo de reforma curricular, não na perspectiva de uma caça às bruxas, mas sim como uma maneira de registrarmos nossa versão, uma versão bem diferente da institucional, e mesmo assim totalmente legítima. Entretanto não nos limitamos a apenas registrar a narrativa, mas também a analisamos e interpretamos da maneira que achamos mais acertada, nos utilizando de autoras que abordam temas como ‘currículo e poder’ e delinquência acadêmica. Ou seja, não apenas trazemos nossa narrativa e nossa perspectiva de memória, como também trazemos o significado que queremos dar à mesma.

Vale salientar que a maior contribuição desse trabalho não é dar voz institucionalmente para as excluídas da sociedade, mas lembrar para a institucionalidade que, se seguirmos o que ela mesma prega, não podemos ignorar as vozes das excluídas sem cair em uma incoerência brutal (normalmente apoiada na sempre frágil autoridade). Buscamos não apenas apontar o problema, mas também contribuir com uma reflexão sobre a questão e por isso analisamos essa questão relacionando currículo e poder, e principalmente por esse motivo encerramos o trabalho discutindo a delinquência acadêmica visando problematizar o esquecimento das responsabilidades sociais por parte de ilustres membros da universidade.

CAPÍTULO 1: HISTÓRIA, MEMÓRIA E FONTES

Acreditamos que antes de se discutir qualquer questão, é necessário se refletir epistemologicamente⁴ sobre que tipo de história⁵ estamos fazendo e, quando nos referimos a isso, não estamos falando de qual escola historiográfica estamos filiados para escrever nosso trabalho – até mesmo porque não é necessário se fazer isso para se construir um trabalho de

⁴ Discutir epistemologicamente a história significa discutir a história sobre a *episteme* da mesma, ou seja, discutir sobre os elementos fundantes da história que servem de base para a mesma, refletindo sobre seus pressupostos e a consequência desses pressupostos para o ofício da historiadora.

⁵ No texto, apenas os nomes próprios de seres vivos e a primeira letra de cada frase estão em maiúscula, isto porque acreditamos que não se deva dar uma personalidade a coisas inanimadas como uma empresa, uma instituição ou uma nação. Este tipo de pensamento, além de se constituir como um dispositivo, no sentido que insere uma resposta a determinados estímulos, nos privando da autonomia (Agamben), ainda permite que se naturalize que coisas tenham o direito de pessoas, mas as coisas não podem sofrer violência, apenas os seres vivos sofrem violência.

qualidade. Entretanto, o que é indispensável para um trabalho de qualidade é se refletir sobre o próprio fazer historiográfico: ou seja discutir minimamente o que se pensa da história e de alguns de seus elementos atuais, como: fonte, memória, identidade, dentre outros. Logicamente que não nos ateremos profundamente sobre cada questão referente ao fazer da historiadora, pois caso assim procedêssemos, precisaríamos – além de um espaço muito maior – direcionar todo o trabalho apenas para essa análise. Então nosso objetivo nesse capítulo é fazer uma discussão epistemológica, focando principalmente na questão teórica entre a memória e história, justificando a metodologia adotada no resto do trabalho, de modo a evidenciar a importância da consolidação de uma perspectiva relativa à memória estudantil frente a um processo maior de necessidade de mudanças curriculares e à reação da institucionalidade docente dentro do episódio de reforma curricular.

Para começar a discussão sobre elementos da história, é importante nos questionarmos o que é a história e para que serve. Nesse aspecto, buscamos essas respostas inicialmente em dois livros que se propõem a discutir a história de dois renomados historiadores do século xx: Eric Hobsbawm (1917-2012), um dos mais reconhecidos representantes da história marxista, e Jacques Le Goff (1924-2014), outro reconhecidíssimo representante da terceira geração da escola dos *anales*. Primeira coisa que nos chamou a atenção foi o fato de que não encontramos nenhum conceito definido de história em nenhum dos dois livros, seja ‘sobre a história’ de Hobsbawm, seja ‘história e memória’ de Le Goff.

Falaremos resumidamente sobre essas obras: o livro ‘sobre a história’ tem como objetivo ‘salvar’ a história do relativismo total⁶, pautando as contribuições que Marx tem para dar nesse processo, ou seja, um objetivo muito audacioso, mas que falha já na primeira conceituação necessária. Já ‘história e memória’ se põe como um livro muito menos militante e muito mais reflexivo, mas que também evita a pergunta, tergiversando, trazendo desde a origem da palavra história, até os movimentos relativos à filosofia da história⁷, historiografia, até mesmo a contribuição das ciências sociais para a renovação da história mas, novamente, a definição objetiva do que é história fica de lado.

Parece-nos, então, que muitas coisas podem ser discutidas dentro da história, menos a própria história: isso se torna mais evidente quando lembramos que, ao longo de toda a nossa graduação, nunca participamos de uma aula, debate ou evento que ousasse fazer esse

⁶ ‘Provavelmente’ Hobsbawm estava se referindo à meta-história de Hayden White, já que menciona um tipo de argumento que é muito utilizado pelos críticos da meta-história, mas que, no entanto, não dialoga minimamente com nenhuma das problematizações feitas por White, como “Roma derrotou e destruiu Cartago nas Guerras Púnicas, e não o contrário”, ou mesmo a falácia da negação do holocausto.

⁷ Novamente ‘prováveis’ referências à meta-história de Hayden White, mas novamente sem citar ou dialogar realmente com White.

questionamento. Le Goff nos diz que a história dos silêncios pode ser muito reveladora⁸, uma das poucas coisas com a qual prontamente concordamos com Le Goff. A reticência sobre algo não implica necessariamente em desconhecimento, e sim, em alguma questão pessoal ou social que torna aquilo inaceitável – ou fora da tradição – e acreditamos que essa é a explicação para esse e outros silêncios dentro do ofício da historiadora, mas outros desdobramentos dessa questão serão integrados nas discussões posteriores ainda nesse trabalho.

Já que Hobsbawm e Le Goff não nos ajudaram, fomos continuar pesquisando e encontramos um historiador muito reconhecido que aborda a questão diretamente: Marc Bloch (1886-1944), um dos fundadores da escola dos *anallés*, que, logo no início do seu livro ‘apologia da história ou o ofício de historiador’, dá a entender que vai responder a difícil pergunta, mas de uma maneira a qual já deixa escapar uma das dificuldades em lidar com a pergunta ‘o que é a história’:

Qual é ela, então? No começo deste livro, centrado em torno dos problemas reais da pesquisa, não haveria interesse algum em fazer uma longa e rigorosa definição. Que trabalhador sério já se embaraçou com semelhantes artigos de fé?⁹

Por que a definição conceitual do que é a história poderia ser comparada a um artigo de fé? Acreditamos que parte da resposta se encontra em Le Goff, quando o mesmo está discutindo “o duplo ou triplo sentido de história” e fala da ambiguidade entre história e filosofia da história, no qual a ausência de fronteira nítida entre ambas gera uma ambiguidade¹⁰. Mas o que é o ambíguo? Não é justamente aquilo que gera dúvida e que permite extrapolações de fronteiras? Oras, se existe uma preocupação em comum entre Bloch, Hobsbawm e Le Goff é justamente a legitimação do ofício da historiadora e da sua autoridade em seu campo de atuação. Então, nem é preciso refletir muito para perceber que quanto menos delimitadas forem as fronteiras (ou mais abrangentes, como veremos na definição de Bloch) mais autoridade recai sobre a historiadora. Logicamente que essa é apenas uma resposta rápida para um gerar um pequeno alívio no grande desconforto que a pergunta causa, principalmente quando pensamos que ciência e religião estariam (em tese, que por sinal não acreditamos) em lados opostos dentro de um universo discursivo. De qualquer maneira, a

⁸ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, editora da unicamp, 1990. p. 109.

⁹ BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: _____. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: zahar, 2002. P. 51.

¹⁰ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, editora da unicamp, 1990. P. 19-20.

própria fala de Bloch nos traz que a fé e o ofício do historiador se confundem em muitos pontos, mas não focaremos nisso agora, vamos à resposta de Bloch sobre o que é a história:

Portanto, não há senão uma ciência dos homens no tempo e que incessantemente tem necessidade de unir o estudo dos mortos ao dos vivos. Como chamá-lo? Já disse por que o antigo nome de história me parece o mais compreensivo, o menos exclusivo, o menos carregado também das comoventes lembranças de um esforço muito mais que secular; portanto, o melhor.¹¹

“A ciência dos homens no tempo”, nos perguntamos se é possível ser mais abrangente do que isso. Essa definição permite inclusive que a história seja uma ‘ciência’ do futuro, afinal, quem não lembra que o papel da historiadora é ajudar a se compreender o passado para se mobilizar no presente em direção a um futuro¹²? Vale salientar que Rüsen e o papel messiânico que ele cria para a historiadora é o que está mais em destaque dentro da área de metodologia de ensino de história, entretanto não é o nosso foco discutir essa hegemonia¹³ de Rüsen, valendo apenas ressaltar que algo nesse sentido já havia sido posto por Bloch, em um conceito de história “mestra da vida”:

Ao se prolongar aqui o erro sobre a causa, como acontece quase necessariamente na ausência de terapêutica, a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação.¹⁴

Mas antes de finalmente entrarmos no nosso conceito de história, é necessário dizermos de onde falamos para sermos transparentes em nossa construção: nós não acreditamos que o ideal e o concreto estejam apartados, então tanto o idealismo que acredita que as coisas surgem no ideal para depois irem para o concreto para se resolverem no ideal, quanto o materialismo que diz que as coisas partem do concreto daí chegam ao ideal para retornar ao concreto, não representam nosso pensar. Acreditamos que tanto o ideal como o concreto agem simultaneamente¹⁵, então, uma definição de história que não se inter-relaciona com a concretude social do ofício da historiadora é apenas uma forma de legitimar um

¹¹ BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: _____. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. P. 67-68.

¹² RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, 16, jul.-dez. 2006.

¹³ Hegemonia pode ser considerado como supremacia a grosso modo, embora o termo venha carregado de um cunho mais político por conta da teoria de Gramsci.

¹⁴ BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: _____. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. P. 63.

¹⁵ Existe um marxista que chega perto desse pensamento: Louis Althusser trata da materialidade da ideia quando fala sobre as pessoas que se matam por religião em sua obra “ideologia e aparelhos ideológicos de estado”. ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**, 2ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

determinado jogo de interesses hegemônico. Tendo isso como base, acreditamos que **a história é o campo institucional para disputa de memórias que servem de base para qualquer poder político**. Interessante fazer notar que essa nossa opinião se moldou ao longo do curso, mas que foi também confirmada na nossa pesquisa nos três autores já citados.

Para facilitar a análise, antes de justificar nosso conceito, primeiro vamos nos debruçar sobre de que maneira a memória serve de base para qualquer poder político. Para isso precisaremos passar por alguns conceitos subjacentes como identidade e fontes (principalmente a oral), já que os estudos sobre memória da história oral são mais úteis para o nosso objetivo do que das diversas histórias escritas.

Poderíamos fazer uma genealogia da palavra identidade¹⁶ para melhor a compreender, no melhor estilo da história dos conceitos de Koselleck¹⁷, entretanto, isso não nos parece produtivo, pois precisaríamos de muita pesquisa para trazer o assunto de modo menos truncado¹⁸ a todas, preferimos ao invés, problematizar a questão da identidade hoje de modo a podermos construir significações a partir das vivências mais gerais sobre o tema, de maneira mais acessível. Ressaltamos que essa abordagem tem uma consequência epistêmica que nos diferencia de alguns historiadores já citados (Bloch, Rüsen): acreditamos sim que uma história crítica possa ajudar a compreender o presente; entretanto, temos firme convicção que ela não é indispensável para tanto: acreditar que esse movimento é impossível implica na não existência da possibilidade de mudanças – exceto quando guiadas por doutos, o que é um absurdo e historicamente incerto, já que normalmente os doutos escravizam o resto da população para os seus próprios objetivos.¹⁹

A identidade é uma “palavra plástica”²⁰, e portanto, cabendo então uma miríade (diversidade) de significados. Trabalharemos com o sentido vulgar (habitual) e a partir daí a

¹⁶ Como Lutz Niethammer (1997) faz em seu artigo “conjunturas de identidade coletiva”. NIETHAMMER, Lutz. Conjunturas de identidade coletiva. **Projeto história**, são paulo, n. 15, p. 119-144, abr. 1997.

¹⁷ O significado de história dos conceitos que está sendo utilizado retoma a discussão feita por Koselleck no texto “uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos”, onde o conceito é sempre fato e indicador ao mesmo tempo, pois o mesmo não é apenas efetivo enquanto fenômeno linguístico (fato), mas também enquanto indicativo de algo que se situa para além da língua (indicador). Como fato linguístico é possível atuar sobre a realidade de forma concreta. E como indicativo, cria novas relações só possíveis através do estabelecimento do conceito. E baseado nisto um conceito se relaciona sempre com aquilo que se quer compreender, sendo, portanto um processo de seleção articulado a um determinado contexto sobre o qual se pretende atuar que justamente varia de acordo com o tempo. Ou seja, justamente o que Niethammer faz em relação a palavra identidade em seu artigo.

¹⁸ Acreditamos que a universidade deveria produzir reflexões para a sociedade, então qual o mérito de se trazer uma reflexão para a sociedade de uma forma que a maioria não entenda? Universidade para todas tem que ser não apenas no ingresso, mas na sua manutenção, leituras e produções.

¹⁹ Para não nos estendermos muito, citaremos apenas a revolução russa (após o golpe de outubro) e a revolução francesa.

²⁰ NIETHAMMER, Lutz. Conjunturas de identidade coletiva. **Projeto história**, são paulo, n. 15, p. 120, abr. 1997.

problematizaremos. A partir disso, podemos dizer que a identidade de uma pessoa é a maneira como ela se enxerga no mundo e como reconhece seus semelhantes, gerando habitualmente um sentido de pertencimento a determinadas comunidades²¹. A partir disso, a primeira questão que levantamos é: será que podemos falar de identidade ou seria o correto identidades? Acreditamos que as identidades são múltiplas para uma mesma pessoa, já que as identidades são alicerçadas na cultura²², e a própria cultura²³ age de maneira múltipla e paralelamente (rizomática) dentro da sociedade, de modo que a mesma pessoa pode pertencer a diversas identidades: negra, masculina, homossexual, corintiana, católica, paulista, brasileira. Entendemos que dentro do processo de disputas culturais, algumas identidades (como a nacional) se pretendem únicas e buscam ativamente silenciar as outras, mas sabemos que, no dia a dia, outras identidades resistem e sobrevivem em nossa sociedade, de modo que a identidade é múltipla, fraturada e dinâmica²⁴, como nos traz Portelli:

[...] a sociedade não é uma rede geometricamente uniforme como nos é representada nas necessárias abstrações das ciências sociais, parecendo-se mais com um mosaico, um *patchwork*, em que cada fragmento (cada pessoa) é diferente dos outros, mesmo tendo muitas coisas em comum com eles, buscando tanto a própria semelhança como a própria diferença.²⁵

Entretanto, saber que a identidade é múltipla não nos ajuda a entender como a mesma se relaciona com a memória, mas nos ajuda a entender um dos motivos pelo qual a mesma é fragmentada. Mas antes de aprofundar no assunto, achamos necessário definir o que é a memória e seguiremos as mesmas premissas que tivemos em relação à identidade. Memória é usualmente utilizada como sinônimo de lembrança quando utilizada no sentido factual, mas também pode significar o local no qual se guarda as lembranças quando pensamos em um sentido funcional. Isso parece bem simplista, mas quando essa definição é jogada dentro de uma perspectiva sociocultural, o resultado é complexo:

[...] a memória é, ainda hoje, a metáfora mais abrangente de estruturas perceptivas, lembranças e práticas culturais, e dá lugar à memória tradicional, bem como às práticas históricas.²⁶

²¹ A identidade se pode dar por contraste ou oposição também, mas não nos aprofundaremos aqui nesses casos.

²² THOMSON, Alistair. Histórias (co) movedoras, história oral e estudos de migração. **Revista brasileira de história**. São paulo, v. 22, nº 44, p. 341-364, 2002.

²³ Não iremos nos aprofundar sobre o conceito de cultura, nos bastando o sentido coloquial do mesmo.

²⁴ Alistair Thomson traz essa questão ao falar sobre os estudos relativos à migração. THOMSON, Alistair. Histórias (co) movedoras, história oral e estudos de migração. **Revista brasileira de história**. São paulo, v. 22, nº 44, p. 341-364, 2002.

²⁵ PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. Tempo, rio de janeiro, vol. 1, n. 2, p. 72, 1996.

²⁶ NIETHAMMER, Lutz. Conjunturas de identidade coletiva. Projeto história, são paulo, n. 15, p. 131, abr. 1997.

A partir disso, é necessário discutirmos a memória como fonte histórica para fazermos os devidos contrapontos com a fonte escrita, o que implica necessariamente em um debate epistemológico entre história oral e história escrita. Apenas assim, poderemos avançar com segurança na relação entre identidade e memória. Então, a primeira coisa que devemos ter em mente é que a história sempre lida com a memória, de modo que essa necessidade de fazer o contraponto da história escrita com a história oral não se dá pela questão abstrata da memória em si, mas sim sobre qual memória é legítima para a história, em outras palavras: *é questionar os mecanismos de construção da autoridade da historiadora*. Para iniciar o debate, é importante se definir o que é história oral. Normalmente, costumamos construir a nossa própria versão dos conceitos, mas nesse caso temos total concordância com o que Portelli traz:

Como está implícito no próprio termo, a história oral é uma forma específica de discurso: história evoca uma narrativa do passado; oral indica um meio de expressão. No desenvolvimento da história oral como um campo de estudo, muita atenção tem sido dedicada às suas dimensões narrativa e linguística.²⁷

Então, para criar uma linha de raciocínio, vamos consultar primeiro os nossos dois autores estudados (Hobsbawm e Le Goff), que se propunham a analisar a história em suas obras, e ver o que os mesmos pensam sobre a história oral. Começemos com o mais incisivo (e descuidado), Hobsbawm:

Por outro lado, certos tipos de material dos movimentos populares não suscitaram ainda suficiente reflexão metodológica. A história oral é um bom exemplo. Graças ao gravador, atualmente ela é bastante praticada. E muitas memórias gravadas parecem suficientemente interessantes, ou dispõem de suficiente apelo sentimental, para serem recompensadoras por si mesmas. Mas, em minha opinião, jamais faremos uso adequado da história oral até que formulemos o que pode funcionar mal na memória, com o mesmo cuidado com que hoje sabemos o que pode não dar certo na transmissão de manuscritos por meio de cópias manuais.²⁸

Mas isso não é tudo: Hobsbawm diz que a história oral é uma coisa de historiador sem experiência, mas muito mais importante que isso são as três ‘lições’ sobre história oral que ele compartilha conosco: 1- se não soubermos mais que o entrevistado sobre o que perguntamos, nem vale a pena a entrevista; 2- a memória não é confiável; e 3- é obrigação da historiadora fazer o entrevistado mudar de ideia:

²⁷ HOBBSAWN, Eric. Sobre a história. São paulo, companhia das letras, 2000. P. 221.

²⁸ HOBBSAWN, Eric. Sobre a história. São paulo, companhia das letras, 2000. P. 221.

Por favor, não me interpretem mal. Não estou simplesmente fazendo uma defesa dos velhos historiadores do século XX contra os jovens. Comecei minha carreira como jovem historiador entrevistando sobreviventes da Sociedade Fabiana pré-1914 a respeito de seu tempo, e a primeira lição que aprendi foi que nem mesmo valia a pena entrevistá-los, a menos que eu tivesse descoberto mais sobre o tema da entrevista do que poderiam se lembrar. A segunda lição foi que, no tocante a fatos verificáveis de modo independente, sua memória tendia a se enganar. A terceira lição foi que era inútil levá-los a mudar de ideia, já que esta havia se formado e fixado muito tempo antes.²⁹

Se temos certeza que a história oral não goza de qualquer prestígio com Hobsbawm, com Le Goff percebemos, de maneira mais disfarçada, que a história oral não possui grande relevância também. O uso de aspas não recorrente na obra ao se referir à história oral é um indicativo; outro indicativo é a expressão “sucesso precoce”, como se a história oral não tivesse a maturidade ainda:

O sucesso da "história oral" foi grande e precoce nos países anglo-saxônicos. A história quantitativa esteve em voga um pouco por toda a parte, exceto talvez nos países mediterrâneos.³⁰

Pior ainda quando, em um uso único em suas quinhentas páginas, se refere a uma obra de história oral como “livrinho”³¹. Vale destacar que em todo o livro essas duas menções não muito respeitosas são as únicas à história oral, o que evidencia o desprezo de Le Goff pela história oral.

Como Le Goff não fez nenhuma crítica concreta à história oral, vamos começar o debate a partir das críticas concretas feitas por Hobsbawm, que apesar de parecerem mais volumosas, se resumem duas: 1- história oral não possui reflexão metodológica o suficiente – de modo a não conseguir um uso adequado das fontes orais – já que não se conhece as mesmas limitações como se conhece nas fontes escritas; e 2- a memória não é confiável.

Começaremos pela segunda: sobre a confiabilidade da memória, que é mais simples de responder e dará subsídios para responder à primeira. A ideia de que memória não é confiável tem diversas raízes. A primeira delas é que a memória seria imperfeita, mas nos perguntamos se a memória quando escrita seria perfeita. Nós temos uma teoria a respeito disso que iremos apresentar no final da discussão. Por ora, vamos ao que o Portelli diz sobre essa questão:

²⁹ HOBBSAWN, Eric. Sobre a história. São paulo, companhia das letras, 2000. P. 247.

³⁰ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, editora da unicamp, 1990. P.128.

³¹ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, editora da unicamp, 1990. P.131-132.

Um sub-produto desse preconceito é a insistência de que as fontes orais se situam distantes dos eventos e, por isso, submetem-se à distorção da memória imperfeita. Na verdade, este problema existe para muitos documentos escritos, comumente elaborados algum tempo após o evento ao qual se referem, e sempre por não participantes. As fontes orais poderiam compensar a distância cronológica com um envolvimento pessoal mais íntimo.³²

Se nos atentarmos às duas últimas frases de Portelli, podemos perceber incoerências dentro do que já é consolidado no ofício da historiadora: percebemos facilmente que muitos documentos escritos também compartilham desse problema de confiabilidade, entretanto, nunca vimos nenhuma historiadora fazer pouco caso da história escrita por isso. Importante ressaltar que o envolvimento pessoal mais íntimo sugerido por Portelli, inclina-se em direção à subjetividade, mas como podemos afirmar que essa subjetividade também não estaria presente nos documentos escritos? Ainda mais quando percebemos o fato de que a memória não é um simples depósito, existindo interpretação dentro do próprio processo de recepção que é necessário tanto para a reprodução escrita ou oral, como nos atesta Portelli:

A memória e o relato oral sempre são uma questão de busca de sentido, por isso não utilizo este termo “testemunha” porque, do meu ponto de vista, implica uma relação de apenas recepção e não é o que ocorre, porque a memória não é um depósito de dados e de fatos.³³

Importante notar que dentro da história escrita um documento falso também seria algo muito ‘precioso’, pois daria outras informações dentro de sua falsidade; contudo, nos parece que essa premissa é totalmente esquecida quando se pensa nos registros orais, o que evidencia a ausência de premissas coerentes dentro de uma reflexão metodológica. Para ilustração, vejamos o que Le Goff fala sobre fontes ‘falsas’:

A primeira é que um documento "falso" também é um documento histórico e que pode ser um testemunho precioso da época em que foi forjado e do período durante o qual foi considerado autêntico e, como tal, utilizado.³⁴

A questão da subjetividade se põe como um grande empecilho em relação à confiabilidade das fontes orais para as historiadoras tradicionais. Todavia, iremos começar a desenvolver a partir de agora algumas questões para tentar verificar se a subjetividade da

³² PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto história**, são paulo, n. 14, p. 33, fev. 1997.

³³ ALMEIDA, Paulo Roberto de; KHOURY, Yara Aun História oral e memórias. Entrevista com Alessandro Portelli. **História & Perspectivas**, uberlândia, n. 25 e 26, p. 36, jul./dez. 2001/ jan./jul. 2002.

³⁴ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, editora da unicamp, 1990. P. 110.

oralidade seria tão nociva para a noção de confiabilidade da fonte. Para começar, é importante destacar que a memória humana não é como a memória do computador, sendo composta de determinada maneira na qual existe um processo de criação que busca atender às nossas necessidades. Sobre esse processo de composição da memória, ou sobre as necessidades que a memória precisa atender ao ser requisitada, discutiremos mais à frente; por ora, vamos trazer a opinião de Portelli de como a subjetividade aflora dentro do processo de composição da memória:

Mas o realmente importante é não ser a memória apenas um depósito passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações. Assim a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em suas habilidade de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico.³⁵

Logicamente, para se compreender a composição da memória, é preciso entender a relação entre memória e identidade. Como Thomson desenvolve no seu artigo ‘histórias (co) movedoras, história oral e estudos de migração’, a memória se encontra a serviço da identidade da seguinte maneira:

As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas nos trazem aspectos desse passado e os molda para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido. Reminiscências são passados importantes que compomos para dar um sentido mais satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa e, para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes.³⁶

Fica evidente então que a composição da memória seria o processo no qual os aspectos do passado são trazidos e moldados de modo a se ajustar à nossa identidade atual. Esse fenômeno da composição tem por consequência um processo de eterno ajuste de memória: de acordo como nossas identidades vão se alterando, nossa memória também se altera, de modo que a composição tem como papel principal fazer uma ligação entre o passado e o presente, dando um passado com o qual possamos conviver e nos protegendo de quaisquer questões

³⁵ PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto história**, são paulo, n. 14, p. 33, fev. 1997.

³⁶ THOMSON, Alistair, Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto história**, são paulo, n.15, p.57, abr. 1997.

mais traumáticas³⁷. Se juntarmos o processo composição que faz a memória estar a serviço da identidade com o fato que as identidades estão relacionadas a um sentimento de pertencimento (ou rejeição) a determinado grupo social, então percebemos que o reconhecimento se torna

[...] essencial para a sobrevivência social e emocional, as reminiscências precisam ser apoiadas pelo reconhecimento público de determinado grupo e são compostas de modo a atingirem esse objetivo.³⁸

Com isso, se torna evidente que o processo de composição de memória, apesar de subjetivo, é um processo que busca seu respaldo no público, o que torna o processo de composição menos aleatório que parece a princípio, sendo o público responsável pela contingência da composição. Essa característica da composição da memória tem outra consequência: uma eterna negociação entre o público e o privado, na qual quanto mais a pessoa buscar reconhecimento, mais ela irá ceder para se sentir acolhida dentro do grupo no qual ela quer se enquadrar, de modo a abandonar cada vez mais as próprias reminiscências em troca das reminiscências coletivas³⁹, como nos traz Thomson:

Nossas reminiscências podem ser temerárias e dolorosas se não corresponderem às histórias ou mitos normalmente aceitos, e talvez por isso tentemos compô-las de modo a se ajustarem ao que é normalmente aceito.⁴⁰

A partir do que foi explanado, surge uma pergunta: será que ao escrevermos em um papel, todas as questões relativas à identidade, à memória e à subjetividade desaparecem? Acreditamos que essas questões apenas se ocultam de modo que nos questionamos: onde se encontra a objetividade da escrita? Será que alguém consegue abandonar sua subjetividade, seu local social, sua vivência quando escreve? Acreditamos que essa sacralidade das fontes escritas exista por conta de um grande preconceito social latente. Explicamos: quem tem acesso à escrita e pode deixar muitos registros escritos? As classes dominantes. Portelli nos diz:

A desatenção à oralidade das fontes orais tem sustentação direta na teoria interpretativa. O primeiro aspecto que é usualmente destacado é sobre a

³⁷ Não é nosso objetivo aqui, mas caso queiram aprofundar na questão de traumas dentro do processo de composição de memórias, recomendamos o artigo: THOMSON, Alistair, *Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias*. **Projeto história**, são paulo, n.15, p.51-84, abr. 1997.

³⁸ THOMSON, Alistair, *Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias*. **Projeto história**, são paulo, n.15, p.58, abr. 1997.

³⁹ Esse processo também poderia ser visto sobre a ótica kantiana de autonomia/heteronomia dentro de um processo que estamos acostumados a ver cotidianamente no qual determinadas pessoas ao entrar em determinado grupo social, religião ou universidade mudam totalmente, abandonando o que eram em nome de aceitação, entretanto não iremos aprofundar nesse tema, pois não é o nosso foco dentro desse trabalho.

⁴⁰ THOMSON, Alistair, *Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias*. **Projeto história**, são paulo, n.15, p.58, abr. 1997.

origem: as fontes orais dão-nos informações sobre o povo iletrado ou grupos sociais cuja história é escrita é ou falha ou distorcida.⁴¹

Mas o preconceito de classes não é o único envolvido nesse estigma em relação à história oral: existe também um racismo muito forte, travestido de eurocentrismo.⁴² Para evidenciar isso, vamos analisar a oralidade sob uma perspectiva africanista, baseado no escrito ‘a tradição viva’, de Amadou Hampaté Bâ (1901-1991), mestre da tradição africana. Através dessa análise, faremos um contraponto com a pretensa universalidade do conhecimento científico relativo ao ofício da historiadora proveniente da Europa.

A primeira coisa a se refletir em relação à oralidade é que, quando falamos sobre tradição africana, estamos nos referindo necessariamente a uma tradição oral que envolve todos os tipos de conhecimento que sempre foram repassados de boca a ouvido. Então, consequência primeira dessa característica do conhecimento africanista é que

[...] nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos.⁴³

Ou seja, ao se colocar a oralidade em uma posição de indigna de confiança, põe-se em cheque todo o tipo de conhecimento que surgiu no continente africano antes da invasão física e cultural do europeu. Dialogando com esse preconceito, Hampaté Bâ questiona se a confiança poderia ser depositada de acordo estética (forma) na qual a informação se encontra, trazendo como maneira correta de se colocar o problema que o testemunho humano “vale o que vale o homem”, então

[...] o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra.⁴⁴

Não é preciso nenhum esforço para se compreender o que foi posto, mesmo dentro da discussão sobre o ofício da historiadora, o que Hampaté Bâ trouxe não é novidade, embora muitas vezes seja conveniente se esquecer disso. Evidência disso está na primeira parte da fala de Ricoeur em relação ao credenciamento de uma testemunha (já que, na segunda, submete a

⁴¹ PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto história**, São Paulo, n. 14, p. 27, fev. 1997.

⁴² Um exemplo disso é o caso do surgimento do rei de segú, que Le Goff traz, mas traremos desse caso em detalhes mais à frente.

⁴³ HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África**, i: metodologia e pré-história da África. Brasília: unesco, 2010. P. 167.

⁴⁴ HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África**, i: metodologia e pré-história da África. Brasília: unesco, 2010. P. 168.

questão da estabilidade do testemunho ao crivo da autoridade da historiadora, que é um assunto que será debatido posteriormente, mas de antemão afirmamos que não concordamos com Ricoeur):

A testemunha, parte indispensável da fase documental, é aceita na medida em que é credenciada por aquele que acredita nela, a partir da confiança que nela depositam. Este credenciamento se dá quando a testemunha, submetida a uma situação dialogal, mantém seu testemunho no tempo, identificando sua identidade aos seus atos de discurso e criando o que o autor chama de "estrutura estável da disposição a testemunhar".⁴⁵

Hampaté Bâ traz que, nas tradições africanas, o mesmo conhece a palavra falada tinha, além de um valor moral, um caráter sagrado, sendo um agente mágico por excelência a ser utilizado com prudência, ou seja: essas tradições possuem uma relação com a palavra bem diferente do que a cultura europeia (que se pretende ocidental), de modo que a maioria das questões que são ditas contra a oralidade e memória levam apenas em consideração as conveniências do colonizadora. Essa ligação com a palavra é inexistente na nossa sociedade, como nos traz, Hampaté Bâ:

E, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra. Em compensação, ao mesmo tempo que se difunde, vemos que a escrita pouca a pouco vai substituindo a palavra falada, tornando-se a única prova e o único recurso; vemos a assinatura tornar-se o único compromisso reconhecido, enquanto o laço sagrado e profundo que unia o homem à palavra desaparece progressivamente para dar lugar a títulos universitários convencionais.⁴⁶

A tradição oral africana, por não trabalhar, como a nossa cultura, com o conhecimento idealizado platônico ou com modelo fragmentado de conhecimento que é a ciência, possui algumas características que, à primeira vista, podem nos parecer confusas ou mesmo 'primitivas'. No entanto, quando refletimos sobre as críticas ao modelo educacional vigente, percebemos que se encontram justamente nesses dois elementos do conhecimento dentro da

⁴⁵ RICOEUR, Paul. História/Epistemologia. In: _____. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: editora da unicamp, 2007. P. 173-174. apud VOIGT, André Fabiano. História e Representação: a abordagem de Jacques Rancière. *Revista de teoria da história*, v. 11, p. 323, 2014.

⁴⁶ HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África*, i: metodologia e pré-história da África. Brasília: unesco, 2010. P. 167.

nossa sociedade a maior parte do problema educacional.⁴⁷ Então, a partir do momento que ela não separa o homem e o conhecimento, a ideia da concretude, a tradição oral se torna:

[...] a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas.⁴⁸

Essas características da tradição oral africana são explicadas por Hampaté Bâ na medida em a tradições oral africana “concebe a fala como um dom de Deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente”.⁴⁹ Ou seja, dentro da tradição oral africana, a palavra é uma ligação com o divino, com a criação de tudo o que existiu, mas seu caráter não é apenas criativo, mas também é conservativo e destrutivo, como qualquer processo de existência. Podemos perceber que a ligação com a palavra que as sociedades estudadas por Hampaté Bâ possuem é algo bem diferente do que vivenciamos na nossa sociedade, de modo que a

[...] maior parte das sociedades orais tradicionais considera a mentira uma verdadeira lepra moral. Na África tradicional, aquele que falta à palavra mata sua pessoa civil, religiosa e oculta. Ele se separa de si mesmo e da sociedade. Seria preferível que morresse, tanto para si próprio como para os seus.⁵⁰

Uma pessoa mentirosa não poderia exercer qualquer atividade social dentro das sociedades africanas trazidas por Hampaté Bâ, com a exceção da *griot*, que é permitido que falte com a verdade por seu papel social de entretenimento. A confiabilidade da palavra dentro da sociedade tradicional africana foi testada na pesquisa que Hampaté Bâ fez sobre a história do império peul de macina no século xviii. Foram ouvidos mil narradoras de diversas localidades, não apenas aquelas envolvidas diretamente no conflito, mas também de localidades vizinhas: durante 15 anos Hampaté Bâ fez um trabalho de comparação das histórias e percebeu que os motivos pelos quais elas explicam os fatos mudam de localidade

⁴⁷ Não vamos nos aprofundar aqui em provar essas afirmações aqui, pois além de não ser o local, existem dois artigos que já escrevemos sobre o assunto:

SOLIZ, Victor Hugo. Informação, conhecimento e saber - entendendo a base do processo pedagógico para quebrar mitos. *Cosmos*, v. 7, p. 58-74, 2014.

SOLIZ, Victor Hugo. O modelo de ensino obrigatório e a vida - quebrando mitos. *Cosmos*, v. 7, p. 48-65, 2014.

⁴⁸ HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África**, i: metodologia e pré-história da África. Brasília: unesco, 2010. P. 169.

⁴⁹ HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África**, i: metodologia e pré-história da África. Brasília: unesco, 2010. P. 172.

⁵⁰ HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África**, i: metodologia e pré-história da África. Brasília: unesco, 2010. P. 174.

para localidade, mas que em relação aos fatos existiu uma total concordância,⁵¹ de maneira que fica evidente que a tradição oral africana em si é uma garantia de autenticidade.

Logicamente que todas essas características da tradição oral africana põem em cheque a própria estrutura do saber ocidental. O europeu então, ao tratar a tradição africana como uma ameaça ao invés de uma fonte de aprendizado, precisa deslegitimar e exterminar com essa tradição, em nome da ‘bela’ e ‘nobre’ civilização (seja lá o que isso queira dizer), de modo que a sobrevalorização da escrita em detrimento da oralidade cumpre o papel de dominação cultural colonizadora, prática a qual boa parte das historiadoras ainda hoje seguem irrefletidamente (como já o vimos), já que a estética da fonte não deveria dizer o valor da mesma. Para buscar a extinção da tradição africana foi preciso de um processo de etnificação⁵² muito forte através da única instituição que poderia criar uma violência cultural tão grande em tão larga escala, a escola⁵³, de modo que

...era obrigatório para homens importantes enviarem seus filhos a “escolas de brancos”, de modo a separá-los da tradição, favoreceu igualmente esse processo. A maior preocupação do poder colonial era, compreensivelmente, remover as tradições autóctones tanto quanto possível para implantar no lugar suas próprias concepções. As escolas, seculares ou religiosas, constituíram os instrumentos essenciais desta ceifada.⁵⁴

Para finalizar com as contribuições de Hampaté Bâ queremos refletir sobre o fato da escrita nascer da oralidade e algumas consequências disso, como o fato de que os primeiros arquivos do mundo que serviram de base para tudo o que foi construído depois foram homens e não papel, mas mais importante que isso é que o processo de escrita envolve antes um diálogo consigo mesmo de modo que mesmo a escrita é precedida pela utilização da memória tal qual em uma narrativa oral. Mesmo autores europeus já perceberam essa ligação entre a fala e a escrita, como Portelli que afirma que a: “fala e a escrita, por muitos séculos, não existiram separadamente: se muitas fontes escritas são baseadas na oralidade, a oralidade

⁵¹ HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África**, i: metodologia e pré-história da África. Brasília: unesco, 2010. P. 205-207.

⁵² Atualmente o termo aculturação (algo como perder a cultura) está em desuso nas ciências sociais, pois implica em um caráter de passividade. Atualmente se percebeu que não existe apenas um processo passivo, sendo, segundo Passeti, dois processos que agem simultaneamente: etnificação, que é toda mudança cultural que uma sociedade faz obrigada à força por outra, e a etnogênese que é o processo no qual as próprias dominadas adotam alguns elementos da cultura dominante para obter vantagens.

⁵³ Nós estudamos esse processo no nosso artigo ‘modelo de ensino obrigatório e a vida - quebrando mitos’, entretanto se quiserem um aprofundamento do tema através da visão da antropologia recomendamos o documentário ‘escolarizando o mundo’ de direção da Carol Black, que estuda como o modelo educacional ocidental atual (que é o modelo prussiano do século xviii) tem sido utilizado para destruir culturas inteiras e criar bolsões de pobreza dentro de culturas tradicionais.

⁵⁴ HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África**, i: metodologia e pré-história da África. Brasília: unesco, 2010. P. 211.

moderna, por si, está saturada de escrita”.⁵⁵ Tendo essas questões em mente, nos sentimos obrigados a concordar com a conclusão de Hampaté Bâ:

Nada prova *a priori* que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração. As crônicas das guerras modernas servem para mostrar que, como se diz (na África), cada partido ou nação “enxerga o meio-dia da porta de sua casa” – através do prisma das paixões, da mentalidade particular, dos interesses ou, ainda, da avidez em justificar um ponto de vista. Além disso, os próprios documentos escritos nem sempre se mantiveram livres de falsificações ou alterações, intencionais ou não, ao passarem sucessivamente pelas mãos dos copistas – fenômeno que originou, entre outras, as controvérsias sobre as “Sagradas Escrituras”.⁵⁶

Com isso, acreditamos que temos elementos suficientes para refutar a questão que Hobsbawm traz sobre a memória ser insuficientemente confiável para a história oral ter legitimidade, de modo que resta analisarmos a outra crítica: a história oral não possui reflexão metodológica o suficiente sobre as fontes orais, desconhecendo as limitações como ‘já acontece’ com as fontes escritas. Parte dessa questão já foi respondida, mas vamos refletir um pouco mais sobre as possíveis limitações para, enfim, poder refletir sobre as fontes escritas como já havíamos sugerido (já fizemos alguns paralelos ao longo do capítulo, mas que ainda são insuficientes na nossa opinião). O primeiro ponto é que se a memória é mutável de acordo com a identidade, essas mudanças aconteceriam aleatoriamente ou será que fazem parte de um processo histórico? Tendo como base a relação memória-identidade – já abordada e apoiada nas questões debatidas sobre a identidade – que, apesar da mudança de identidade ser pessoal, sempre busca respaldo no coletivo, então, a medida que essas mudanças na memória em torno da identidade ocorrem, trazem vestígios de questões sociais que podem ser estudadas, dando informações sobre aquela população que seriam perdidas se nos atentássemos apenas aos registros escritos. A respeito disso, a pesquisadora Yara Maria Aun Khoury afirma:

O desafio estaria no fato de encararmos a memória não só como um depositário de informações – um lugar onde se recorda a história – mas de a encararmos como um fato da história, de a encararmos como história, como “sinal de luta”, “como processo em andamento”, para usarmos suas próprias

⁵⁵ PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto história**, são paulo, n. 14, p. 33, fev. 1997.

⁵⁶ HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África**, i: metodologia e pré-história da África. Brasília: unesco, 2010. P. 168.

palavras. Via nessa perspectiva a possibilidade de se alargarem os horizontes da memória e da história concentradas em mãos restritas e profissionais.⁵⁷

Com isso, podemos perceber que todas as questões que os críticos da história oral utilizavam para deslegitimá-la (subjetividade, memória e linguagem) são riquíssimas fontes de conhecimento que são perdidas a partir do momento em que o contato com esses relatos é feito através da escrita, de modo que a memória e oralidade fornecem informações importantíssimas que não poderiam ser obtidas de outra maneira. Inclusive, vale destacar que as historiadoras, na análise das fontes escritas, costumam ignorar todas essas questões, o que evidencia uma falta de reflexão metodológica sobre a fonte, de qualquer maneira, fica evidente que essas reflexões que transformaram os pontos ‘fracos’ na força da história oral, e, ao contrário do que diz Hobsbawm, evidenciam grande maturidade ao lidar com a memória como fonte, pondo a memória como um ‘fato histórico em si mesmo’.

Uma das questões mais polêmicas para os críticos da história oral é: quem seria a sujeita da história oral e qual sua representatividade dentro de uma multiplicidade de relatos de mesma validade? Vamos deixar a questão da representatividade de lado (por hora apenas) e vamos pensar sobre a sujeita da história oral. Dentro da história das grandes mulheres, a sujeita são as grandes mulheres; dentro da longa duração, poderia ser as mentalidades em determinado local; dentro da história temática, o próprio tema, mas e na história oral? Com certeza, a sujeita é determinado *grupo social*, mas não como algo monolítico, e sim como rizoma (como multiplicidade paralela) que é unido pela interpretação da historiadora. Como nos atesta Portelli:

A história oral não tem sujeito unificado; é contada de uma multiplicidade de pontos de vista, e a imparcialidade tradicionalmente reclamada pelos historiadores é substituída pela parcialidade do narrador. "Parcialidade" aqui permanece simultaneamente como "inconclusa" e como "tomar partido": a história oral nunca pode ser contada sem tomar partido, já que os "lados" existem dentro do contador. E não importa o que suas histórias e crenças pessoais possam ser, historiadores e "fontes" estão dificilmente do mesmo "lado". A confrontação se suas diferente parcialidade - confrontação como "conflito" e confrontação como "busca pela unidade" - é uma das coisas que faz a história oral interessante.⁵⁸

⁵⁷ ALMEIDA, Paulo Roberto de; KHOURY, Yara Aun História oral e memórias. Entrevista com Alessandro Portelli. **História & Perspectivas**, uberlândia, n. 25 e 26, p. 28, jul./dez. 2001/ jan./jul. 2002.

⁵⁸ PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Projeto história, são paulo, n. 14, p. 39, fev. 1997.

Tendo essa reflexão sobre quem é a sujeita da história oral, agora é necessário abordar a questão da representatividade dos relatos: afinal, se cada um tem sua própria versão dos fatos, quais as narrativas que seriam consideradas mais representativas nesse aspecto para o ofício da historiadora? Logicamente que a mesma pergunta poderia ser feita às fontes escritas, mas a resposta seria bem mais simples, pois existem muito menos variáveis visíveis: a historiadora decidiria isso no recorte e na escolha das fontes. Entretanto, metodologicamente para a história oral – que possui muito mais elementos que a história escrita – essa resposta simplista e que se baseia apenas na autoridade da historiadora, pouco responde. Portelli sugere que as narrativas mais excepcionais revelariam melhor as possibilidades:

O exemplo que dava nesse artigo é que há acidentes nas fábricas, onde as pessoas morrem, porém não é uma experiência normal morrer em um acidente de trabalho, mas a possibilidade de que isso possa acontecer é uma possibilidade com que todos os indivíduos vivem, mesmo que isso não aconteça com cada um.⁵⁹

Essa questão é especialmente importante porque são as possibilidades que direcionam a sociabilidade. No seu texto ‘a filosofia e os fatos’, Portelli evidencia isso problematizando alguns estudos quantitativos sobre a escravização estadunidense: o estudo estatístico dizia que cada escravizada recebia em média 0,7 chicotadas ao ano em média. Sem entrar nos detalhes de como foi possível obter esses números com tamanha precisão e tomando como plausível o resultado da pesquisa, isso não tornaria a escravização menos cruel, pois:

[...] se noventa e nove escravos nunca eram chicoteados e, não obstante, um deles recebia setenta chibatadas, a experiência excepcional deste último dava cor às expectativas e ao comportamento de todos os demais: a história estatisticamente excepcional do escravo número cem representa o horizonte de possibilidades de todos os demais.⁶⁰

Uma das questões mais interessantes relativas à história oral é que se as fontes são pessoas, então a historiadora não vai lidar com um objeto inanimado o qual a mesma pode manipular à vontade (o mesmo não pode ser dito do relato, mas daí gera o risco, caso a entrevistada esteja viva, de se tirar satisfação publicamente do uso que a historiadora fez de seu relato), ou seja, ao trabalhar com uma fonte não inerte, a historiadora tem a sua responsabilidade social aumentada. Parte dessa responsabilidade vem do fato que, de uma maneira geral, ninguém aceitaria reduzir sua vida a fatos que estejam à disposição da

⁵⁹ ALMEIDA, Paulo Roberto de; KHOURY, Yara Aun História oral e memórias. Entrevista com Alessandro Portelli. **História & Perspectivas**, Uberlândia, n. 25 e 26, p. 33, jul./dez. 2001/ jan./jul. 2002.

⁶⁰ PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 71, 1996.

interpretação alheia, já que a interpretação ocorre tanto na recepção da memória como na composição na hora na narrativa. Exemplo disso é o caso trazido por Portelli em seu artigo ‘a filosofia e os fatos’, de um escravizado liberto que fazia palestras sobre sua vida. Seu nome era Frederick Douglass, e o seu caso curioso: os abolicionistas queriam que ele narrasse apenas os fatos, sem dar sua interpretação para que os mesmos assim o fizessem; entretanto, não essa tentativa falhou, pois:

[...] não só a filosofia vai implícita nos fatos, mas a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é interpretar. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados.⁶¹

Em outras palavras, o que Portelli conclui é que tentar excluir as subjetividades do relato é distorcer o próprio relato no que estamos totalmente de acordo, mas a questão que resta é: e na escrita o mesmo não pode ser dito? Quantas informações não são perdidas a partir do momento que a historiadora tenta ser ‘objetiva’ dentro dos seus escritos? Ou seja, mesmo que boa parte das informações estejam perdidas a partir do momento da escrita, o fato da historiadora tentar ser objetiva vai causar a perda de ainda mais informações.

O demônio da subjetividade não pode ser expurgado: mesmo a escrita enciclopédica positivista nos dá pistas da cosmovisão da autora e, portanto, da sua subjetividade. Existem algumas historiadoras acreditam que o fato da obra da historiadora passar por um corpo editorial tornaria o texto impessoal, ao invés de ocorrer uma mistura de subjetividades, mas infelizmente não podemos discutir aqui elementos de fé. A questão é que a eterna busca de que a história seja ciência faz com que a historiadora sempre busque os fatos, mas o único fato que temos é que tanto em textos escritos como orais não dispomos de fatos, e sim, de relatos, que podem ser considerados fatos, mas não na acepção que busca a historiadora, mas como acidente ocorrido na vida de quem deixou o registro, ou seja, a objetividade tão desejada simplesmente não existe, escapando entre os dedos da historiadora assim que a mesma põe a mão em qualquer fonte.

De qualquer maneira, é evidente que tanto na história oral como na escrita o controle do discurso histórico está nas mãos da historiadora. Como nos traz Portelli, na história oral é

⁶¹ PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. **Tempo**, rio de janeiro, vol. 1, n. 2, p. 60, 1996.

“o historiador que seleciona as pessoas que serão entrevistadas, que contribui para a moldagem do testemunho colocando as questões e reagindo às respostas; e que dá ao testemunho sua forma e contexto finais”.⁶² Fora que, ao iniciar a conversa, a historiadora “define os papéis e estabelece a base da autoridade narrativa”.⁶³ Logicamente que não acreditamos nessa autoridade como a autoridade para julgar e dizer o que é legítimo e o que não é, mas sim dentro da perspectiva de fazer a historiadora se responsabilizar socialmente pelo que escreve.

Mas, apesar do controle do discurso dentro da história oral ser da historiadora, dentro da história oral existe uma particularidade que vale a pena ser destacada: a presença da historiadora influencia a fonte. Isso está na base da própria comunicação, como fica evidente na linguística criada por Saussure, dentro da qual se encontra as bases do dialogismo, ou seja, praticamente tudo o que a historiadora fizer vai alterar a reação e como a entrevistada vai se comportar e construir a narrativa: então a roupa, o jeito de falar, a apresentação de si mesma e do material vai gerar determinada reação na entrevistada e a mesma vai agir de acordo com as impressões que teve da historiadora. Talvez alguma crítica diga que isso evidencia o caráter não confiável da fonte oral, mas nós nos perguntamos: será que a conjuntura também não afeta a escrita? Será que as condições sociais e históricas também não afetam a maneira da escrita? A maior evidência disso são as tão conhecidas provas avaliativas, afinal quantas vezes não sabíamos de tudo, mas na hora da prova dava um branco? Ou seja, é inegável que a escrita sofre da mesma influência conjuntural. Novamente, vemos paridade entre as propriedades e dificuldades das fontes orais e escritas.

Interessante notar como algumas historiadoras orais ficam tão obcecadas pela busca da objetividade que seguem a receita já utilizada na história escrita,⁶⁴ na qual existe uma crença (em algumas linhas historiográficas) que o fato que separa a história da literatura é o fato da historiadora desaparecer como locutora ou narradora, de modo que o discurso vira narrativa histórica.⁶⁵ Em outras palavras, podemos dizer que existe uma ideia de que, se a historiadora se esconder atrás das fontes (com todas as consequências que isso traz, inclusive com diversas omissões), faz com que a história detenha certa objetividade, como se as fontes falassem por si mesmas. Mas nos perguntamos: não seria a narrativa construída através de uma narradora onisciente, buscando parecer imparcial, uma forma retórica de convencimento? Isso para não

⁶² PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto história**, são paulo, n. 14, p. 37, fev. 1997.

⁶³ PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. **Projeto história**, são paulo, n. 22, p. 18, jun. 2001.

⁶⁴ PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. **Projeto história**, são paulo, n. 22, p. 23, jun. 2001.

⁶⁵ VOIGT, André Fabiano. História e Representação: a abordagem de Jacques Rancière. **Revista de teoria da história**, v. 11, p. 316, 2014.

nos atermos o fato de quando a historiadora desaparece como locutora e narradora, mais elementos que poderiam problematizar a escrita são ocultados, com o único objetivo de ludibriar a leitora. Ou seja, boa parte das historiadoras covardemente defende o direito de se esconder detrás das fontes para proferir qualquer bobagem sem se responsabilizar por nada.

Tendo em vista o que foi apresentado, será possível afirmar que existem diferenças substanciais entre as fontes escritas e as fontes orais? Acreditamos que sim, mais especificamente no ponto em que a fonte oral é por sua própria natureza dinâmica, e a oral é estática. Contudo, pelo que vimos – apesar das diferenças estilísticas relativas à sua própria natureza – as fontes orais e escritas possuem as mesmas bases epistemológicas, de modo que resolvemos o problema dessa diferença de natureza se considerarmos (com as devidas limitações linguísticas) que a escrita seria uma fotografia que paralisa e dá estabilidade à determinado relato. Justamente por esse motivo que o relato oral é mais qualitativo e representativo quando comparado com o relato escrito. O preço da estabilidade da escrita é a perda uma série de informações (velocidade da narrativa, pausas, expressões faciais, variações, etc.) que continuam existindo no processo de escrita – embora sejam inacessíveis – o que nos faz refletir sobre a provocação feita por Hobsbawm, que a história oral não teria reflexões sobre as limitações da fonte oral como havia na escrita, já que na verdade nos parece bem mais o contrário.

Muito do que analisamos e problematizamos aqui foram reflexões baseadas principalmente nas contribuições de Portelli, que respondeu a críticas da história oral e buscou um local de legitimidade para a história oral dentro da universidade. Todavia, acreditamos que o excesso de vontade em garantir um local especial para a história oral – ou a falta de ousadia de fazer o devido enfrentamento às fontes escritas – impediu que Portelli extrapolasse boa parte dessas críticas para as fontes escritas como fizemos ao longo do trabalho.

Acreditamos que a construção social que leva à hegemonia das fontes escritas dentro do ofício da historiadora não se dá apenas como parte do racismo estrutural ou do classismo, mas também se dá como *critério de autoridade*, no qual a credibilidade maior que se dá à escrita e sua teórica objetividade, em detrimento das fontes orais, teria como base a *mediocridade* do ofício. Explicamos: primeiro, que a fonte escrita sendo uma “foto” dentre múltiplas narrativas facilita muito a análise da historiadora, o próprio da escrita fato de ser uma fonte estática que permite a historiadora fazer o que bem entende com ela sem reclamações evitando possíveis complicações. Segundo, que a fonte escrita simplifica o trabalho: ao se assumir que todas as informações ocultadas garantem uma objetividade, a historiadora simplesmente se omite de refletir sobre todas essas questões. Fazemos questão de

repetir o que já dissemos anteriormente: a reticência sobre algo não implica necessariamente em desconhecimento, mas sim em alguma questão pessoal ou social que torna aquilo inaceitável ou fora da tradição.⁶⁶

Um ponto para retornarmos e destacarmos em relação à história escrita e ao papel de autoridade do historiador dentro desse modelo tem como fundo, não apenas uma questão racista (como já explicamos), mas também uma questão classista (embora boa parte das historiadoras se ponham como aliadas das trabalhadoras). Explicamos: na disputa escrita x oralidade, qual classe social que conseguiria deixar uma abundância de registros escritos senão aquelas mais abastadas (ricas), de modo que a preferência pelas fontes escritas implica em um silenciamento das vozes das classes menos favorecidas? Em outras palavras: tanto a autoridade da historiadora, quanto a predileção pelas fontes escritas fazem parte de um projeto de poder (como afirmamos no início do capítulo), e que, se questionadas, poderia haver uma chance maior para que as excluídas assumam seu lugar de direito dentro da hierarquia prévia de credibilidade, de modo que o direito de voz dentro da disputa de memórias não fique monopolizado pelas classes mais ricas e suas instituições de manutenção de ‘status quo’ (como a universidade, em um singelo exemplo).

Seguindo essa linha, é óbvio que, quando falamos de dar credibilidade a outras vozes, estamos questionando se o valor da memória coletiva hegemônica – que só alcança a hegemonia através da institucionalidade, com seus arquivos oficiais, museus, monumentos e comemorações, e que se apoia na instrumentalização da história pelo estado – teria mais valor que as memórias particulares de cada pessoa. Para algumas historiadoras, não se trata de oposição à história oficial, como no diz Paulo Almeida:

A questão era trabalhar não com uma outra história, que se opunha àquela oficial, mas buscar modos de apreender a dinâmica social em sua

⁶⁶ Isso fica evidente com o livro de Marc Ferro ‘a revolução russa de 1917’ que, apesar de ser uma produção de um membro da terceira geração da escola dos annales, foca em Lênin, como se a revolução russa se confundisse com a história de Lênin, fora que a sua narrativa tem como base uma história factual das vencedoras (nas mais de 500 fontes pudemos encontrar um menchevique, Sukhanov, um marxista libertário, Daniel Guérin e nenhuma anarquista). Mas o mais importante a se destacar é o silêncio sobre as anarquistas: por exemplo, apesar de tanto o manifesto anarquista quanto as teses de abril estarem no livro e serem extremamente semelhantes, sendo que a anarquista foi lançada um mês antes (o que rendeu a Lênin a acusação de ser partidário de Bakunin) não mereceu nem uma linha de escrito. Na página 68, Ferro diz que as reações no exército em julho de 1917 foram feitas por anarquistas (como grupo) e dissidentes bolcheviques (pouco dos poucos), mas pouco depois desenvolve a narrativa como se só as bolcheviques tivessem se solidarizado com as revoltosas de julho, ou seja, total silêncio sobre as anarquistas! O silêncio mais forte ocorre em uma seção dentro do capítulo iii, que se chama ‘a oposição anarco-bolchevique’, que não faz uma simples menção ao anarquismo ou às anarquistas. Podemos ver rapidamente como a tradição leninista, a qual Ferro se filia, o impede de falar nas anarquistas, apesar delas terem tido papel significativo. Nesse caso, o silêncio implica na interpretação que sempre que Ferro se vê obrigado a falar nas anarquistas é um indicativo de que a participação delas foi bem maior e mais concreta para a revolução do que se gostaria de admitir.

complexidade, estudando experiências e memórias compartilhadas, divididas e contraditórias, em convívio e em confronto.⁶⁷

Logicamente que tendo o conceito de história como um espaço de disputa de memórias que servem como base para qualquer poder político, não podemos concordar com Almeida diz, por dois motivos: o primeiro deles é, quando essas memórias necessariamente se contradizem? Como conciliá-las? O segundo motivo é que, sendo projetos de poder, então necessariamente a memória oficial existe para subjugar a memória das populações mais subalternizadas, de modo que a observação de Hobsbawm ilustra exatamente o primeiro desses dois pontos:

Um aspecto importante da história dos movimentos populares é aquilo que as pessoas comuns se lembram dos grandes acontecimentos, em contraste com aquilo que seus superiores acham que deveriam se lembrar, ou com o que os historiadores conseguem definir como tendo acontecido; e na medida em que convertem a memória em mito, como tais mitos são formados.⁶⁸

Para finalizarmos essa discussão e voltarmos à nossa definição de história, gostaríamos de problematizar o regime de verdade que a história busca, apoiado na autoridade da historiadora tendo em base a discussão metahistoriográfica. Não nos aprofundaremos nesse debate (porque não é esse o nosso objetivo), mas gostaríamos de fazer algumas colocações. A primeira delas é que não existe apenas os regimes de verdade e de ficção da maneira dicotômica – como alguns debates fazem parecer – existindo também regimes condicionais de falha⁶⁹, ou mesmo o de narrativas (dentre outros), no qual se encontra análise da linguística cara às ciências sociais – que é tão prezada pelos *anallés* – mas que, quando aplicada à própria história, não é tão bem-vinda assim. Entretanto, essa crença na verdade e na objetividade possui um eixo sobre o qual gira toda a questão, e que segundo Portelli,

[...] não é nem mais nem menos que a ambígua utopia da objetividade: por um lado, a objetividade da fonte e, por outro, a objetividade do cientista com seus procedimentos neutros e assépticos.⁷⁰

O auge dessa fixação com a história-verdade foi a história positivista, com Charles-Victor Langlois (1863 - 1929) e Charles Seignobos (1854-1942). O complexo de inferioridade que a história carrega desde que se autodeclarou como ciência fez com que essa questão

⁶⁷ ALMEIDA, Paulo Roberto de; KHOURY, Yara Aun História oral e memórias. Entrevista com Alessandro Portelli. **História & Perspectivas**, Uberlândia, n. 25 e 26, p. 31, jul./dez. 2001/ jan./jul. 2002.

⁶⁸ HOBSBAWN, Eric. **Sobre a história**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000. P. 222.

⁶⁹ Imre Lakatos (1976) em sua obra 'provas e refutações' evidencia como a matemática é falha e como, se acreditamos que ela é uma ciência exata, é por falta de reflexão epistemológica. LAKATOS, Imre. **Proofs and refutations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

⁷⁰ PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 60, 1996.

jamais se resolvesse. A fixação sobre a história ser ciência que algumas historiadoras possuem é tão grande que se apoiam desesperadamente em qualquer coisa para poder legitimar isso – como Le Goff, que se utiliza de um argumento que legitimaria até a arte como ciência: “a melhor prova de que a história é e deve ser uma ciência é o fato de precisar de técnicas, de métodos, e de ser ensinada”.⁷¹

As historiadoras estão sempre buscando uma maneira de legitimar a própria autoridade através da tão almejada verdade. Um dos poucos movimentos realmente interessantes nesse sentido foi a história estatística, que visava alcançar a objetividade com a ajuda da estatística, mas como podemos perceber no caso das chicotadas em escravizados estadunidenses, os números por si nada dizem, mesmo o processo de se conseguir os números não é objetivo já que envolve escolha de parâmetros e mesmo a apresentação dos resultados podem gerar controvérsias.⁷²

Então, para começar essa problematização, vamos ver como os historiadores nos quais buscamos a definição de história inserem o estatuto de verdade dentro da história para se legitimar. Logicamente que só traremos casos que tenham alguma justificativa; afirmações soltas, de que a história trata da verdade – como Hobsbawm lança na introdução do seu livro ‘sobre a história’ – serão ignoradas. Por isso, focaremos em Le Goff, que nos pareceu o mais preocupado em legitimar o sentido de verdade dentro da história através da crítica às fontes.

Le Goff acredita que toda fonte possui uma ‘função de mentira’ inerente, que seria transformada em ‘confissão de verdade’ através da crítica baseada na autoridade da historiadora. Vale salientar que o próprio termo confissão, indica um caráter de autonomia da fonte, tal qual já criticamos, visto que uma fonte material – no nosso caso a escrita – é inanimada, de maneira que ela não pode falar por si, muito menos confessar, como sugere Le Goff: “Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estarem sujeitos a tratamentos destinados a transformar a sua função de mentira em confissão de verdade”.⁷³

⁷¹ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, editora da unicamp, 1990. P. 105.

⁷² Por exemplo, se formos consultar o sítio eletrônico da câmara brasileira da indústria da construção, veremos que existe um déficit habitacional de 6 milhões casas, ou seja: a ordem do dia seria construir mais casas, entretanto, se olharmos estatísticas da onu divulgadas pelo sintraje-rs, temos mais de 5 milhões de imóveis vazios, de modo que a questão relativa à construção de mais casas muda de acordo com que os dados são apresentados, o que evidencia a subjetividade dentro da estatística.

CBIC. **Déficit habitacional no brasil**. Disponível em: <<http://www.cbicdados.com.br/menu/deficit-habitacional/deficit-habitacional-no-brasil>>. Acesso em: 22 set. 2016.

SINTRAFE-RS. **De acordo com a ONU, imóveis vazios do Brasil poderiam acomodar a maioria dos sem-teto**. Disponível em: < <http://sintrajufe-rs.jusbrasil.com.br/noticias/2588598/de-acordo-com-a-onu-imoveis-vazios-do-brasil-poderiam-acomodar-a-maioria-dos-sem-teto>>. Acesso em: 22 set. 2016.

⁷³ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, editora da unicamp, 1990. P. 110.

Entretanto, nos parece que Le Goff não se decide se a fonte possui autonomia ou se é inanimada: “todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado”.⁷⁴ Ou seja, parece-nos que Le Goff acredita que a crítica da historiadora age de maneira mecânica e infalível despindo a fonte de toda falsidade até que sobre apenas a verdade, resumindo assim o fazer historiográfico a descascar cebolas. Outro ponto que merece destaque na breve fala de Le Goff é a utilização do termo monumento ao se referir às fontes, novamente percebemos um engrandecimento da fonte: talvez esse engrandecimento seja para que a fonte possa esconder a historiadora em sua pequenez.

Para finalizar essa questão, vamos destacar um trecho no qual Le Goff está preocupado não apenas em manter o regime de verdade dos fatos dentro da história, mas como também manter o monopólio do mesmo em relação ao jornalismo, já que as tão estimadas sociologia e ciências sociais não se preocupam com o domínio dos fatos, deixando o jornalismo como concorrente direto. Não iremos entrar no mérito sobre as colocações postas deixando apenas de ilustração:

Mas o discurso da informação para os novos *media* contém perigos cada vez maiores pela constituição de memória que é uma das bases da história. “Se a imprensa é o lugar de uma multiplicidade de modos de construção, a rádio segue os acontecimentos e define-lhes o som, enquanto que a televisão fornece as imagens que ficarão na memória e assegurarão a homogeneização do imaginário social”. Deparamos aqui com o que sempre foi o “acontecimento” em história – da história vivida e memorizada e da história científica com base em documentos (entre os quais, o acontecimento como documento ocupa, repito-o, um lugar essencial). É o produto de uma construção que compromete o sentido histórico das sociedades e a validade de uma verdade histórica e fundamento do trabalho histórico: “Na medida em que as nossas decisões e as nossas lutas diárias são, no que é fundamental, determinadas pelo discurso da informação, torna-se claro que o que está em jogo é, nada menos, que o futuro da nossa sociedade” [1981, p. 170].⁷⁵

Nesse ponto, ao questionarmos a relação da historiadora com a verdade, acreditamos interessante falarmos um pouco de Hayden White (1928-) que, ao aplicar elementos de análise da teoria literária na história, põe em cheque a relação entre historiadora e a verdade – o que gerou muito rancor e antipatia por enorme parte das historiadoras. Na nossa experiência

⁷⁴ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, editora da unicamp, 1990. P. 110.

⁷⁵ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, editora da unicamp, 1990. P. 142-143.

dentro da graduação, fica muito evidente esse rancor e antipatia: não lemos sequer um texto de White, muito menos discutimos as críticas que a meta-história faz ao ofício da historiadora. As poucas vezes que a mesma foi debatida foi por provocação nossa, e a resposta padrão era que nós queríamos negar o holocausto (assim como Hobsbawm faz na introdução do seu livro). Nem é preciso pensar muito para verificar que isso não passa de uma falácia: não que estejamos duvidando que existam historiadoras que se utilizam das premissas para relativizar tudo, entretanto, partindo do ponto em que pessoas fazem o uso indevido da história e isso, segundo essas próprias historiadoras, não legitima o banimento da história, o mesmo vale para as críticas da meta-história. Além do mais, se o que se defende é a garantia da existência da ligação com a verdade e o papel da história diante dos fatos, o caso do encouraçado *potemkin* é um exemplo mais que perfeito para questionar isso: primeiro estava na história, então houve a revolta contra o regime bolchevique, então foram literalmente apagados da história. Então, Serguei Eisenstein faz o filme que estoura no mundo inteiro, e pronto! *Potemkin* de volta à história.⁷⁶ Outros exemplos dessa não ligação com a verdade são os mitos nacionais, que aparecem como fatos e não como mitos dentro dos livros didáticos, então fica a pergunta: onde está a tão aclamada relação com a verdade?

O livro de White que gera toda a discórdia é ‘meta-história: a imaginação histórica do século xix’. Inclusive Le Goff, na obra que analisamos dele, constantemente responde parcialmente às questões levantas por White, mas sempre sem o citar (o silêncio sempre diz muito). Nesse livro, White analisa por critérios linguísticos normalmente aplicados à literatura quatro historiadores reconhecidos do século xix (Michelet, Ranke, Tocqueville, e Burckhardt) e quatro filósofos da história (Hegel, Marx, Nietzsche e Croce), verificando que existiam mensagens por detrás das narrativas históricas, de modo que as narrativas seriam apenas um meio para a outras mensagens. Em outras palavras, White percebe que as narrativas históricas seriam artifícios literários para que esses historiadores passassem suas mensagens particulares.

Nós, como historiadoras, criticamos o fato de que a preocupação com essa mensagem por detrás da narrativa histórica por parte das historiadoras, de uma maneira geral, costuma ser maior que a preocupação com a narrativa histórica. Costumamos chamar isso de proselitismo barato, e antes que digam que isso é a exceção e não a regra, percebam que toda a análise que temos feito até aqui, seja relativo ao ofício da historiadora dialogando com

⁷⁶ Para mais detalhes sobre essa questão do encouraçado *potemkin* consultar: FERRO, Marc. História Local, História Geral: vínculos entre o passado e o presente. In: _____. **A história vigiada**. São paulo: martins fontes, 1989. p. 109-124.

Hobsbawm, Bloch e Le Goff, ou mesmo a narrativas históricas (como o caso de Ferro e a revolução russa que citamos sucintamente na nota 66) não fogem dessa questão levantada por White. Detalhe: todos esses autores são dos séculos xx, ou mesmo xxi, o que evidencia a fragilidade da crítica feita a White que, ao se concentrar no século xix, teria feito um recorte no qual não havia uma maturidade historiográfica que teria ocorrido (em teoria) no século xx.

Outras críticas costumeiras ao trabalho de White reunidas por Sutermeister, para além do engodo do holocausto ou da análise dele ter se detido em autores do século xix, é o fato dele desconhecer “o significado do conteúdo do trabalho de um historiador”⁷⁷, que ele só visava prejudicar a história e que a história-narrativa teria uma natureza teológica, dentre diversas outras críticas que mostram o quanto as historiadoras estavam realmente dispostas a refletir em suas práticas.

Acreditamos, entretanto, que o fato de White demonstrar a existência de uma mensagem por detrás da narrativa não é o principal ponto que gerou toda a reação raivosa nas historiadoras, mas sim, quando o mesmo afasta a história da ciência e põe perto da literatura, questionando a ligação da historiadora com a verdade – o que elimina o pressuposto da autoridade da historiadora. White tem essa conclusão baseado não apenas nas limitações linguísticas que impedem as historiadoras se encontrarem com a realidade, mas também no fato de que a historiadora tem que completar a narrativa com sua imaginação para a narrativa histórica ter algum sentido, o que White chama de não desconfirmanilidade. O fato da historiadora estar presa à sua linguagem – aliada ao fato de ter que se utilizar da imaginação para escrita da história – deixa a historiadora presa em um processo literário que torna impossível uma reconstrução objetiva do passado. Mas, independentemente do que é exposto, parece que a preocupação das historiadoras é mais com a autoridade do que com a reflexão propiciada por White. Evidência disso é como Sutermeister traz a oposição de Carlo Ginzburg (1939-) às ideias de White:

Carlo Ginzburg (1999, p. 49), historiador italiano conhecido pelos seus estudos microhistóricos, é um dos oponentes principais de White. Ele o responsabiliza por eliminar o pressuposto da verdade da pesquisa como principal tarefa da historiadora (mas ele reconhece no mesmo contexto que o debate sobre a verdade é a questão intelectual mais importante). Segundo Ginzburg, o relativismo de White seria tão perigoso que poderia ser até mesmo responsável pelo revisionismo “negacionista”, fenômeno que

⁷⁷ THOMPSON, Willie. **Postmodernism and History**. New York: Palgrave Macmillan, 2004. P.130 apud SUTERMEISTER, Paul. A meta-história de Hayden White: uma crítica construtiva à “ciência” histórica. *Revista espaço acadêmico*, nº 97, p. 45, jun. 2009.

“envergonha” os historiadores. Por exemplo, seguindo o raciocínio de Ginzburg, seria possível concluir que as relações entre acontecimentos históricos existem somente na mente da historiadora. Se nós acreditássemos nisso, teríamos que dizer que não há conexões reais entre coisas diferentes que aconteceram no passado. Por exemplo, que não haveria conexão alguma entre a nomeação de Hitler como Chanceler (Reichskanzler) da Alemanha em 1933, e o Holocausto de 1941-5 (FULBROOK, 2002, p. 66) – uma conclusão perversa.⁷⁸

Sutermeister traz também como, apesar da postura intransigente, Ginzburg também teve que fazer concessões (ou melhor, como teve que dar o braço a torcer):

Mas mesmo um micro-historiador como ele é seletivo, preferindo alguns exemplos “representativos” de fenômenos no passado - e ignorando outros - a fim de criar seu argumento próprio. Ginzburg admite também que existe a “armadilha historiográfica” (STONE, 1979, p.21) de querer alcançar resultados significativos às expensas de rigorosidade científica.⁷⁹

Mas não é só de falácias e de autoridades que vive a discussão entre historiadoras e meta história, existem críticas sérias ao trabalho de White: como o fato da defesa de que no processo de construção histórica, a historiadora não inventaria nada aleatoriamente, mas que operaria dentro de sistemas de hipóteses dadas coletivamente. Contudo, mesmo as historiadoras que seguem essa linha reconhecem que criatividade e imaginação comporiam a narrativa histórica, já que a historiadora é antes de mais nada uma pessoa, o que nos leva a refletir o quanto de fé não se encontra dentro da busca incessante pela objetividade e pela ciência.

A própria questão da objetividade no ofício da historiadora daria um capítulo à parte: muitas historiadoras dizem que a objetividade do ofício se daria através do método, mas nos perguntamos se duas historiadoras diferentes com mesmo tema, mesmo recorte, mesmas fontes e mesmo método chegariam aos mesmos resultados. Isso nos parece no mínimo improvável. A própria escolha do método e como vai se utilizar do método já torna o método subjetivo. Outro ponto interessante é que a historiadora, de uma maneira geral, está bem familiarizada que a mulher é fruto do seu tempo/local social; entretanto, não parece haver uma reflexão para perceber que a historiadora também está inclusa nessa mesma perspectiva, que a aparta de qualquer pretensão de objetividade.

⁷⁸ SUTERMEISTER, Paul. A meta-história de Hayden White: uma crítica construtiva à “ciência” histórica. **Revista espaço acadêmico**, nº 97, p. 45-46, jun. 2009

⁷⁹ SUTERMEISTER, Paul. A meta-história de Hayden White: uma crítica construtiva à “ciência” histórica. **Revista espaço acadêmico**, nº 97, p. 46, jun. 2009

Portelli também traz algumas questões para refletirmos sobre o caráter da escrita da história para além do conteúdo e de sua pretensa objetividade. Percebam que o cuidado que Portelli tem ao utilizar a palavra ‘entretida’ evidencia como não é apenas o conteúdo, mas também a forma, através da retórica, que persuade a leitora da autoridade da historiadora:

Um público acadêmico é quase cativo: sua atenção é orientada por motivos profissionais. No caso de uma comunidade ou de um público em geral, a atenção deve ser ganha ou retida - ou, se a palavra não ofender - entretida.⁸⁰

Nesse aspecto, vale verificar o que Voigt traz sobre Ricoeur em relação a retórica de convencimento:

[...] uma primeira diferença crucial entra a narrativa de ficção e narrativa histórica está encerrada em um jogo dialético entre autor e leitor, por meio da capacidade eminentemente persuasiva do discurso do historiador.⁸¹

Portelli reforça essa ideia de convencimento quando fala da legitimidade de uma história de vida: “parece, então, haver duas bases para a legitimação em contar uma história de vida: ou a vida é significativa ou a estória é bem contada (o ideal, naturalmente, é combinar ambas)”⁸². Reparem que, nesse trecho, Portelli faz ligações entre legitimação e retórica, e; entre legitimação e autoridade da historiadora (afinal, quem decide o que é significativo?). Apesar de Portelli estar falando especificamente da história oral – por toda a discussão já feita, percebemos que também é válido para a história escrita – de modo a revelar como a legitimação do ofício da historiadora está ligada à retórica e à autoridade, ligações essas que as historiadoras fazem questão de esquecer.

Quem trabalha a questão da autoridade dentro do ofício da historiadora é André Fabiano Voigt em seu artigo ‘história e representação: a abordagem de Jacques Rancière’, no qual analisa a representação e representatividade em Gadamer, Certeau, Ricoeur e Chartier, fazendo um contraponto com Rancière, descortinando como esses autores trabalham a representação/representatividade para legitimar a autoridade. Voigt traz que Gadamer busca nos critérios de “retórica/hermenêutica” a aproximação do estatuto da historiadora e da juíza através da autoridade centrada na tradição. A autoridade também é utilizada por Certeau para separar a história da literatura.

Ao se questionar sobre o conceito representação/representatividade, partindo de Rancière, Voigt chega à seguinte constatação:

⁸⁰ PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. **Projeto história**, são paulo, n. 22, p. 32, jun. 2001.

⁸¹ VOIGT, André Fabiano. História e Representação: a abordagem de Jacques Rancière. **Revista de teoria da história**, v. 11, p. 324, 2014.

⁸² PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. **Projeto história**, são paulo, n. 22, p. 32, jun. 2001.

Dito de outra forma, a literatura e a história são formas de escrita que se afirmam como verdade não a partir da manutenção da diferença entre o fazer do poeta e o fazer do historiador, inserido em seu lugar social e com seus procedimentos próprios de análise. Por outro lado, ambas se afirmam como verdade na medida de em que se fundamentam na "indefinição das fronteiras entre a razão dos fatos e a razão das ficções" (RANCIÈRE, 2005, p.54).⁸³

E continua:

Importante lembrar aqui que esta mudança não se faz a partir da autoridade do historiador como uma espécie de orador, que valida o testemunho e a constitui como representação coletiva de memória.⁸⁴

Um último ponto, mais como provocação do que construção teórica, que gostaríamos de deixar aqui é um questionamento trazido por Hampaté Bâ: como a historiadora quer realmente compreender algo que não vivenciou? Dizemos isso nos baseando, antes de mais nada, pela própria categoria que nos utilizamos para fazer a análise dentro desse trabalho: a *prática*. Será que a autoridade do intelecto da historiadora (sic) é capaz de remontar objetivamente o que aconteceu em outra época de modo a compreender de maneira macro (ou seja independentemente das múltiplas identidades envolvidas em jogo) as questões daquela sociedade? Ou seria mais provável que a abordagem do passado seria sempre em termos e preocupações dadas no presente, de modo que o que o ofício da historiadora busca compreender não é o passado, e sim, o presente?

Com essas discussões e contribuições, encerramos aqui a discussão sobre autoridade da historiadora, fechando a discussão sobre alguns elementos do ofício da historiadora, de modo que acreditamos já termos elementos o suficiente para justificar a nossa definição do que é história. Entretanto, vamos perceber antes como a ideia do nosso conceito de história já existe dentro dos autores estudados (Bloch, Le Goff e Hobsbawm). Começemos com Bloch, que traz como a teleologia é utilizada dentro da história com fins de legitimar uma determinada postura no presente:

Quer se trate das invasões germânicas ou da conquista normanda [da Inglaterra], o passado só foi empregado tão ativamente para explicar o presente no desígnio do melhor justificar ou condenar.⁸⁵

⁸³ VOIGT, André Fabiano. História e Representação: a abordagem de Jacques Rancière. Revista de teoria da história, v. 11, p. 330, 2014.

⁸⁴ VOIGT, André Fabiano. História e Representação: a abordagem de Jacques Rancière. Revista de teoria da história, v. 11, p. 330, 2014.

⁸⁵ BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: _____. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: zahar, 2002. P. 58.

Le Goff nos parece mais desatento que Bloch nesse aspecto, já que ele reconhece o problema da história como campo de disputa de memórias, e que essas memórias fazem parte do jogo de poder, mas diz que isso acontece como *desvio*, já que a historiadora tem como norma a ‘verdade’. Isso nos traz algumas questões, no mínimo, incômodas: será possível que Le Goff seja tão ‘ingênuo’ para não perceber as mensagens por detrás das narrativas históricas, como ele mesmo faz? Ele acreditaria em uma história neutra, ao jogar o historiador partidário como desvio?

Se a memória faz parte do jogo de poder, se autoriza manipulações conscientes ou inconscientes, se obedece aos interesses individuais ou coletivos, a história, como todas as ciências, tem como norma a verdade. Os abusos da história só são um fato do historiador, quando este se torna um partidário.⁸⁶

Existe um outro trecho, no qual Le Goff reconhece a necessidade política da legitimação da história e que isso teria, como consequência, uma crise de crescimento da história. Perguntamo-nos: quando a história não se prestou a esse papel de criação artificial de identidades para as elites de determinadas localidades? Vale notar, também no fim do trecho, a preocupação corporativista de Le Goff de manter as fronteiras da história:

Hoje, o paradoxo da ciência histórica é que justamente quando, sob suas diversas formas (incluindo o romance histórico), ela conhece uma popularidade sem par nas sociedades ocidentais, e logo quando as nações do Terceiro Mundo se preocupam antes de mais nada em dotar-se de uma história – o que de resto talvez permita tipos de história extremamente diferentes daqueles que os ocidentais definem como tal –, se a história tornou-se, portanto, um elemento essencial da necessidade de identidade individual e coletiva, logo agora a ciência histórica sofre uma crise (de crescimento?): no diálogo com as outras ciências sociais, no alargamento considerável de seus problemas, métodos, objetos, ela pergunta se não começa a perder-se.⁸⁷

Interessante notar que quando fala da história do aparecimento do célebre rei de segú⁸⁸ na África, aí sim, todas as nossas considerações sobre o jogo de poder envolvendo a disputa de memória dentro da história são válidas, sem qualquer explicação metodológica que evidenciasse o porquê dessa diferenciação. Mas o racismo de Le Goff não se limita a essa diferença de tratamento com a história de outras sociedades, chegando ao ponto de negar à

⁸⁶ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, editora da unicamp, 1990. P. 26.

⁸⁷ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, editora da unicamp, 1990. P. 16.

⁸⁸ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, editora da unicamp, 1990. P. 110-111.

história dessas sociedades o simples reconhecimento como história, chamando depreciativamente de conto histórico,⁸⁹ que por sua natureza profana (não europeia) tem que ser desvelado pela historiadora com ajuda da sociologia para se eliminar o pressuposto de mentira e se chegar ao estatuto de verdade:

É necessário, com a ajuda de uma sociologia da produção narrativa, estudar as "condições de historização". Por um lado, deve conhecer-se o estatuto dos "fazedores" de história (esta observação é válida para os vários tipos de produção de documentos e para os próprios historiadores nos diversos tipos de sociedade) e, por outro, reconhecer os sinais do poder, pois "este gênero de conto derivaria de uma metafísica do poder".⁹⁰

Mas esses não são todos os absurdos que Le Goff profere: precisaríamos de um trabalho dedicado apenas a listar e problematizar todos esses preconceitos apoiados apenas na autoridade dele. Vamos finalizar com Le Goff, trazendo como ele enxerga (ou não enxerga) o papel da história: não como realidade e sim como potência, baseado apenas na fé:

Se, como penso, a história, com a sua especificidade e os seus perigos, é uma fonte, ela deve escapar a uma identificação entre história e política, velho sonho da historiografia que deve ajudar o trabalho histórico a dominar o seu condicionamento pela sociedade, sem o qual a história será o pior instrumento de todo e qualquer poder.⁹¹

Hobsbawm, muito mais atento que Le Goff, percebe e denuncia abertamente o uso da história pela política. Todavia, não compreendemos como o mesmo percebe essa movimentação e ainda defende a ligação da história com a verdade. Parece que o desejo de obter autoridade e, portanto, legitimidade, através da verdade é tão forte que cause uma desconexão entre o próprio e seus pensamentos. Vejamos como Hobsbawm trata do uso da história para legitimação de determinadas ideologias nesses dois trechos:

Ora, a história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas, tal como as papoulas são a matéria-prima para o vício da heroína. O passado é um elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo.⁹²

Mito e invenção são essenciais à política de identidade pelo qual grupos de pessoas ao se definirem hoje por etnia, religião ou fronteiras nacionais

⁸⁹ Nem é preciso dizer que essa é outra maneira de falar que as sociedades africanas não possuem história, não sem a ajuda ou suposta concessão dos europeus.

⁹⁰ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, editora da unicamp, 1990. P. 111.

⁹¹ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, editora da unicamp, 1990. P. 139.

⁹² HOBBSAWN, Eric. **Sobre a história**. São paulo, companhia das letras, 2000. P. 17.

passadas ou presentes, tentam encontrar alguma certeza em um mundo incerto e instável, dizendo: "Somos diferentes e melhores do que os outros".⁹³

Hobsbawm, mesmo percebendo a ligação entre história e poder, justificando, inclusive, o mito e a invenção dentro da história, ainda assim defende a ligação da história com a verdade. No entanto, a justificativa que o mesmo arruma para resolver esse problema é um tanto problemática: “a história como inspiração e ideologia tem uma tendência embutida a se tornar mito de auto justificação”⁹⁴, ou seja, ele trata essas questões como desvios e não como norma, embora nos primeiros trechos põe essas questões como intimamente ligadas com as políticas de criação de identidade.

Enfim, com tudo o que foi apresentado, resta apenas nos responsabilizarmos pelo nosso conceito de história. Quando dizemos que a história é campo institucional, é porque a ligação entre o que é considerado história ou não está ligado de maneira indissociável da universidade (pelo menos hoje), e se alguém faz história fora da universidade é considerado contista histórico (obrigado, Le Goff!) ou memorialista. Quando falamos que a história é o local das disputas de memórias, dizemos que a autoridade que a historiadora busca dizer qual a versão da história é legítima e qual não é; e se lembrarmos das relações entre memória e identidade, perceberemos que a historiadora busca, por termos retóricos baseados na autoridade, o convencimento de ter autoridade para afirmar qual identidade é legítima e qual não é⁹⁵ (afinal, quem nunca ouviu falar em falsa consciência de classe?) e, quando dizemos que servem de base para qualquer poder político, é que qualquer poder político precisa de uma legitimação. Adivinhem: quem está sempre pronta para lambar as botas de quem está no poder? Isso mesmo, a história.

De modo que nossa contribuição nesse trabalho, muito além de uma visão vista de ‘baixo’ de um processo de tentativa de reforma curricular, é uma parte nossa que deixamos registrada, de quem somos, do que pensamos, do que sentimos, como vemos e analisamos o mundo e como caminhamos dentro do instituto de história da universidade federal de Uberlândia, tudo isso sem a menor pretensão de ser objetivo ou trazer a cintilante verdade. Concluiremos esse capítulo com a seguinte frase: não sei se posso dizer a verdade... posso apenas dizer o que sei.

⁹³ HOBBSAWN, Eric. **Sobre a história**. São paulo, companhia das letras, 2000. P. 19.

⁹⁴ HOBBSAWN, Eric. **Sobre a história**. São paulo, companhia das letras, 2000. P. 47-48.

⁹⁵ Quem nunca viu uma historiadora arrogante questionar a identidade de alguém com um sonoro ‘vai estudar história’, que atire a primeira pedra!

Capítulo 2: CURRÍCULO, ESTUDANTES, COMISSÃO E INSTITUCIONALIDADE

Nesse capítulo, iremos falar do surgimento da comissão de reforma curricular, que surge como fruto de uma necessidade discente que estava dada desde 2010/2011, quando o centro acadêmico da história fez uma pesquisa sobre o que as estudantes achavam do (ainda) atual currículo. Não entraremos no mérito das gestões desse ano até 2014, pois não é o nosso objetivo, bastando dizer que essa necessidade ficou em aberto. Mas antes de entrarmos em como essa necessidade se materializou na comissão de reforma curricular estudantil, é necessário debater algumas ideias que deram a direção a essa comissão, como qual a percepção da escola, currículo, livros didáticos, papel da universidade na (de)formação da estudante. Importante também reforçar que de maneira nenhuma estamos aqui com o objetivo de dizer a ‘verdade’, contar a história tal qual ela aconteceu, e sim fornecer mais um registro de memória que é tão legítimo quanto a memória institucionalizada.

Existem uma série de debates sobre os temas da universidade, aprendizagem, dentre outros, que fizemos mais tarde, mas que não abordaremos aqui, já que não se encontram na gênese da comissão. Boa parte das ideias que apresentaremos podem parecer rasas, mas na época não tínhamos acúmulo (os grupos de estudos foram montados apenas pouco antes da eleição de centro acadêmico de 2014, de modo que apenas fazíamos um contraste com as ideias hegemônicas, mas em algumas questões fomos mais a fundo por conta de debates ocorridos). De qualquer maneira, vamos apresentar algumas ideias tradicionais e como nos posicionávamos de uma maneira geral. Vejamos que Lima, em uma obra publicada pelo ministério da educação, diz sobre a escola:

Mas a existência da escola cumpre um objetivo antropológico muito importante: garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade.⁹⁶

Desde o início da comissão, era consenso que essa ideia positiva da escola era um grande engodo (mentira), e que ela tinha muito mais um papel de controle social e ideológico do qualquer papel positivo.⁹⁷ Mas nossas desconfianças não eram menores sobre o currículo. Então, enquanto Lima traz que o “conhecimento é um bem comum, devendo, portanto, ser

⁹⁶ LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: ministério da educação, secretaria de educação básica, 2007, p. 17.

⁹⁷ Depois conhecemos os estudos de Celeti que fala do surgimento da escola moderna como projeto de submissão da sociedade frente ao estado, de Enguita (1989), sobre o papel histórico da escola para a criação de trabalhadores e de Black (2010) que também se utilizando da antropologia como Lima, mas que conclui que a escola faz parte um projeto de apagamento de outras culturas de modo a criar bolsões de pobreza a serem explorados. Nós mesmos, na nossa iniciação científica em 2014, escrevemos um artigo “o modelo de ensino obrigatório e a vida - quebrando mitos” no qual nos posicionamos diante de todas essas questões.

socializado a todos os seres humanos, nos parece apenas um discurso legitimador de uma dominação social. Quando Lima diz que currículo é o “instrumento por excelência desta socialização”,⁹⁸ nós acreditamos, em primeiro lugar, que o conhecimento deveria ser um bem comum, entretanto não é, já que é isso que garante o poder, por exemplo, das empresas⁹⁹ dentro do capitalismo financeiro. O currículo, longe de ser um instrumento de socialização de conhecimento, era uma camisa de força que visava homogeneizar as necessidades de todas em nome de um projeto de poder. Logicamente, quando a universidade tem a chance de escolher o próprio currículo, o que era uma camisa de força vira potencialidade para buscar o curso que queremos, mas essa é uma discussão que faremos futuramente. Sobre o papel da universidade, éramos um grupo bem dividido, metade achava que era positiva na formação, metade negativa; logicamente que, com o avanço do próprio processo de reforma curricular, aliado ao processo da semana de história (cujo tema surge das nossas discussões), um consenso sobre o papel negativo da universidade vai gradualmente se criando devido às práticas dentro da vivência universitária.

De qualquer forma, vamos aprofundar um pouco sobre a nossa ideia de currículo, baseado principalmente a partir das discussões levantadas sobre o livro didático, já que esse foi um dos debates que tivemos que nos aglutinou (juntou) e precedeu a criação da comissão. O livro didático e o currículo possuem um caráter agenciador de subjetividades, tendo um grande impacto na sociedade como um todo, como nos traz Miranda:

Ao serem dados a ler durante o processo de escolarização, esses textos complexos se convertem em marcadores culturais, que fazem circular discursos hegemônicos, socialmente referendados e repetidos por força do código disciplinar.¹⁰⁰

Ou seja, o livro didático e o currículo não apenas refletem a sociedade, como também ajudam a mantê-la como está, sendo ferramentas das elites para manter a população subordinada aos seus interesses. Então, se lidamos com uma perspectiva de deseducação – na qual não queremos formar corpos dóceis e disciplinarizados para o capital – é necessário um

⁹⁸ LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: ministério da educação, secretaria de educação básica, 2007, p. 22.

⁹⁹ Vejamos a própria questão das patentes e como isso legitima o roubo de conhecimento tradicional indígena por grandes multinacionais, ou seja, a maneira como o conhecimento é entendido hoje é que torna a biopirataria possível (dentre outros absurdos que ocorrem pelo monopólio de informações). Para mais detalhes sobre biopirataria: PENSAMENTO VERDE. **O problema da biopirataria na Amazônia**, Disponível em: <<http://www.pensamentoverde.com.br/amazonia/o-problema-da-biopirataria-na-amazonia/>>. Acesso em: 05 out. 2016.

¹⁰⁰ MIRANDA, Sônia Regina. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (orgs). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro, fgv editora. 2012. P. 249.

ensino que deforme, que permita que as pessoas cresçam emancipadas, de modo que a história tem um cunho político cujo o objeto de disputa é o passado – mas não o passado em si, já que o mesmo não mais existe, e sim as memórias sobre este passado, conforme já comentado no capítulo anterior.

Logicamente que existe um porém nessa questão. Conforme o que Keith Jenkins observa, o conhecimento que é feito em função dos interesses dos grupos dominantes não é visto como ideológico, apesar de assim o ser. Principalmente por conta desta falsa aparência de neutralidade, o currículo precisa ser posto em cheque, já que essa característica facilita o desenvolvimento de uma memória oficial no meio escolar – ainda mais quando percebemos que a escola, por sua característica disciplinadora, é o ambiente perfeito para a construção de concepções e identidades.

A finalidade do ensino de história acaba por se resumir à construção de um cidadão-súdito e não um cidadão-participante e, nesta situação, o livro didático e o currículo contribuem para uma construção de uma memória única que legitima esse processo. Assim, tanto os interesses do governo, como o das empresas e editoras, se mesclam com os objetivos dos livros didáticos e currículo: educação, política e mercado em uma relação, que é, no mínimo, problemática já que põe os interesses da população em último lugar.

Agora que explicamos as primeiras impressões que tivemos entre livro didático e currículo, é necessário falar sobre o livro didático em si que foi o foco do nosso debate. O livro didático é uma ferramenta pedagógica comercial, sendo também um depositário de conteúdos que tende a servir a ideologia dos dominadores. Mas o que isto significa?

Quando dizemos que o livro didático é uma ferramenta pedagógica, implica falar que o livro didático é uma das ferramentas utilizadas no processo educacional. Por comercial, podemos entender que ele se sujeita às leis de mercado. Depositário de conteúdos significa que ele guarda informações as quais devem ser repassadas às discentes, de modo que é extremamente válida uma pergunta em cima deste conteúdo escolhido: quem seleciona o que se deve ser lecionado e qual o critério que é utilizado para a seleção? Ou ainda, como diria Miceli: “história para quem”?¹⁰¹

Com este último questionamento, entramos no próximo ponto, que é o cunho ideologizante do livro didático. Para explicar isto, serão utilizadas as outras características do livro didático. Como ferramenta pedagógica considerada obrigatória, é utilizada em praticamente em todas as escolas. Isto nos dá metade do mercado editorial brasileiro. Como

¹⁰¹ MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: Pinsky, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6ª edição. São Paulo. Editora Contexto. 1994. Página 31.

ele é comercial, isto implica que ele deve seguir os desígnios das maiores clientes deles, que são as grandes cadeias de escolas e, maior do que qualquer cadeia escolar, o estado, que compra mais da metade dos livros didáticos.

Ou seja, existe um grande mercado editorial de livros didáticos no qual o conteúdo vinculado virou mercadoria e, portanto tem que ser o mais customizado possível para atender o gosto da cliente. No estado existem (em teoria) mecanismos de escolha do material didático pelas docentes; no entanto, estes mecanismos não funcionam, pois as mesmas só podem escolher o livro a partir de uma lista previamente aprovada pelo governo. Houve uma época que se davam notas aos livros didáticos. Contudo, foi verificado que as docentes acabavam escolhendo os livros com as menores notas, então se aboliu as notas e se adotou uma lista restrita¹⁰². A coleção nova história, de Schmidt (2000) foi uma destas obras que foi retirada da lista do mec em 2007, tendo sido alegado erros conceituais na mesma.¹⁰³

Então, respondendo a questão em aberto, quem escolhe o que deve ser lecionado é o governo através dos órgãos (in) competentes. E o critério que é utilizado para a seleção de conteúdos é: que tipo de informação o governo acha interessante que sua população saiba, o que caracteriza o caráter ideologizante do livro didático. Tendo traçado esta visão macro do livro didático, vamos entrar em alguns aspectos que acreditamos pertinentes.

Davies faz críticas ao livro didático, apontando que este não é um agente social em si, pois está à favor de um produto cultural de dimensão “político-ideológica”, em que se tem a construção de “uma memória oficial, onde tem vez as ‘grandes mulheres’ das classes dominantes, o nacionalismo, e onde os conflitos sociais são omitidos ou atenuados”¹⁰⁴ e que, “o livro didático de história tem cumprido a função de veicular a ideologia das classes dominantes e possibilitar a reprodução da ordem burguesa”¹⁰⁵. Este papel do livro didático é possível apenas graças ao sistema escolar existente hoje, que está inteiramente ligada apenas a reprodução de conteúdos do livro didático em sala de aula. Como traz Medeiros, “a narrativa

¹⁰² Existem ainda a avaliação de conceitos, mas nós nos questionamos muito os critérios utilizados: o livro melhor avaliado no último plano nacional do livro didático (história em documentos, imagem e texto - Joelza Ester Domingues) dizia que as colonizadoras só queriam trazer a civilização (p. 168) e não se pode falar em extermínio (p. 168), que a contribuição das indígenas se resume a palavras (p. 158), que as indígenas eram selvagens (p. 167), as retratando como submissos às colonizadoras (p. 173), repetindo a ladainha dos espelhinhos (p. 167), relativizando a escravidão na encomendas (p.168) e pondo uma foto de um indígena retratando os indígenas do século xv (p. 159). DOMINGUES, Joelza Ester. História em documentos, imagem e texto. São paulo, ftd. 2009.

¹⁰³ Não estamos dizendo que a obra de Schmidt não possua erros, mas com certeza não era nada de tão gritante, tanto que permaneceu na lista de livros possíveis de serem adotados até a intromissão da grande mídia para os conteúdos ideológicos.

¹⁰⁴ DAVIES, Nicholas. **Livro didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de história?** Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/6013>>. Acesso em: 06 out. 2016. P. 1.

¹⁰⁵ DAVIES, Nicholas. **Livro didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de história?** Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/6013>>. Acesso em: 06 out. 2016. P. 1.

do professor é dirigida pelo programa de material didático”.¹⁰⁶ Essa afirmação de Medeiros é importante, pois vincula de maneira inegável a relação entre o currículo e o livro didático.

Nesse sentido, fica evidente que o livro didático não pode ser visto como o vilão do ensino, primeiro porque o mesmo não é um agente social, sendo apenas uma ferramenta, de modo que se o docente tiver uma formação teórica e política sólida, poderá trabalhar as limitações do livro didático, ou seja: no máximo, podemos considerar o livro didático como um instrumento de degradação do ensino. O mesmo não pode ser dito do currículo, já que, dentro de uma perspectiva escolar, o currículo obrigatoriamente tem que ser seguido.

Ademais, porque as causas dos problemas dos livros didáticos são diversas, pois pelas próprias características expostas anteriormente, não seria possível tratar de qualquer problema de uma maneira minimamente satisfatória quando se olha apenas para o livro didático e se esquece dos segmentos sociais que controlam o seu conteúdo e forma. Vale salientar que, mesmo caso pudéssemos resolver todos estes problemas relativos ao livro didático, ainda assim, o mesmo não seria perfeito e possuiria outros problemas, já que, como produto cultural, o livro didático é reflexo da sociedade. Logo, a única maneira de se resolver todos os problemas do livro didático é resolvendo os problemas da sociedade.

Mas, diante disso tudo, talvez alguém se pergunte: qual a validade dessa discussão para a nossa reflexão sobre o currículo na universidade, ainda mais quando nós mesmos afirmamos que a chance de escolher um currículo viria como potencialidade? Uma primeira observação que podemos fazer é que, apenas o fato de existir a potencialidade, não implica que ela se concretizará como algo mais. Hoje, o nosso currículo dentro do curso não se utiliza dessa potência, pelo contrário: segue todos os vícios do currículo tradicional. Explicamos: primeiro que, apesar de criticarem, mantém a história como uma grande linha temporal que segue em frente (roma, grécia, medieval, moderna i e ii, contemporânea i e ii, fora as várias disciplinas denominadas “história do brasil” e “história da américa”, que sempre seguem uma ordem cronológica). Segundo que, apesar de criticarem o eurocentrismo, mantém a história quadripartida, já que ao separar a história em antiga, média, moderna e contemporânea, privilegia a visão do colonizadora sobre a da colonizada.¹⁰⁷ Terceiro ponto: o nosso curso

¹⁰⁶ MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. **Educar em revista**, especial: dossiê educação histórica. Curitiba, ufpr. 2006. Página 77.

¹⁰⁷ Isso nos lembra uma anedota que ocorreu em uma apresentação. Em 2013, fizemos um trabalho de campo com indígenas, e elas disseram que preferiam ser chamados pela sua etnia, já que tal coisa monolítica como a indígena não existia, mas que, caso não soubessem, indígena poderia passar, mas que de jeito nenhum as chamassem de índias, pois essa era a imposição da ignorância da colonizadora sobre eles. Como resultado desse trabalho, apresentamos alguns trabalhos sobre indígenas e fomos severamente questionados por uma professora que insistia que índia estava certo, porque já era um termo consolidado e a maioria das historiadoras se utilizavam dele. Nós, sabendo das inclinações feministas da professora, fizemos apenas uma pergunta: quem diz

serve apenas para reproduzir discursos historiográficos; poucas estudantes conseguem debater sobre questões epistemológicas básicas como: a natureza do tempo, das fontes, do próprio ofício da historiadora, dentre diversas outras questões caras para a história. Mesmo do lado da licenciatura, a coisa não é muito diferente: apesar de lecionar ter a implicação de lidar cotidianamente com informação, conhecimento e saber, processos de ensino e aprendizagem, com o modelo atual de ensino obrigatório, entre diversos outros pontos, nada disso é estudado, apenas vamos aos clássicos para reproduzir o que está dado. Então, fica evidente que o nosso currículo de história está inserido no mesmo projeto educacional que a escola básica a nível nacional, que visa criar apenas mão de obra dócil e obediente para o mercado de trabalho:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo no exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.¹⁰⁸

Então, foi justamente esse caráter de mera reprodução de informações, ao invés da tão falada crítica, que existe no curso que fez com que doze estudantes se reunissem dentro de uma comissão de reforma curricular estudantil. Mas isso não foi à toa, ou obra de estudantes visionárias: essas diversas questões foram debatidas desde 2012, mas foi apenas em 2013 com uma possível proximidade da reforma por parte do colegiado que os diálogos aumentaram sendo a gota final a possibilidade de se ganhar legitimidade através do centro acadêmico que, em tese, deveria tornar o processo de participação estudantil mais fácil.

Dessa forma, tendo discutido as ideias que permearam, é hora de darmos nossa visão do processo de reforma curricular. O nosso objetivo aqui em momento algum é fazer uma ‘caça às bruxas’ ou expor alguém, por isso nomes (sempre) e ocasionalmente datas serão suprimidas de modo a dificultar a identificação das pessoas. Logicamente que isso não significa que tornaremos impossível a identificação de todas as atrizes, até mesmo porque isso é impossível, mas que o nosso objetivo é apenas de registrar legitimamente uma outra memória – para além da institucional – dentro do processo de reforma curricular, sendo de maneira alguma nosso objetivo fazer acusações.

O nosso envolvimento com a reforma curricular começa um pouco antes da comissão, quando fomos membros discentes do colegiado. Na reunião do dia 2 de fevereiro de 2013,

que é machismo são os homens ou as mulheres que sofrem? E ela nos respondeu “as mulheres, mas o que isso tem a ver?” E nós: “então é óbvio que índia está errado, afinal de contas, quem define o que é racismo não são as brancas, e sim, as próprias indígenas”.

¹⁰⁸ BRASIL. **Lei n. 9394/96**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Mec, 2013. Art. 2º.

surge a demanda para o colegiado de um relatório de reforma do projeto pedagógico do curso que seria encaminhado ao conselho do instituto de história. Três coisas nos chamaram a atenção naquela reunião: a primeira é que não houve debates aprofundados sobre nenhum dos temas; a segunda, é que as professoras pareciam estar alinhadas dentro da expectativa de curso que queriam; mas o que mais nos chamou a atenção foi a opinião de que o curso estava muito voltado para a licenciatura, deixando o bacharelado de lado. Estávamos no terceiro período, mas uma coisa era certa: se no primeiro período, mais 90% da turma queria seguir a licenciatura, no terceiro as que queriam seguir a carreira docente era em torno de um quarto da turma; portanto, aquela opinião contrastou muito com o que vivenciamos nos primeiros três períodos (e mais ainda no que vimos no resto do curso).

Nas reuniões que se seguiram até 28 maio de 2013, discutiu-se de maneira mínima a reforma dentro das reuniões, ficando o grosso do trabalho nos bastidores, não cabendo qualquer papel às estudantes dentro do processo. A própria questão de qual modelo tomariam como base para a reforma se deu de maneira bem peculiar. De qualquer maneira, tentamos ainda participar, estudamos sobre história quadripartida (principalmente focados no debate entre Le Goff e Ferro sobre essa questão na França) e fizemos uma série de considerações contrárias, que iam ao encontro das (casavam com as) críticas que a maioria do instituto fazia em relação ao modelo quadripartido em sala, mas simplesmente nos ignoraram (isso sequer consta em ata). Ficamos com uma impressão muito negativa desse processo.

Esse desconforto só foi piorando com os desdobramentos: o colegiado chamou duas reuniões em datas de mobilização estudantil para tratar sobre o tema (a última foi em dia de eleição de dce, final de 2013). Questionei ambas as vezes as datas, e me responderam que era só uma reuniãozinha, nada de mais, que ficássemos tranquilos. Entretanto, as reuniãozinhas estavam sendo utilizadas politicamente como se tivesse havido uma real construção estudantil dentro da proposta do colegiado. Pior: a própria maneira com a qual foi apresentada (de maneira particionada, com o que as estudantes queriam no final, baseado no relatório das estudantes já existente) deu a impressão que as coisas foram feitas em conjunto. Nós, que havíamos participado de todo o processo de construção, sabíamos que o colegiado não havia mudado uma vírgula sequer por conta das reuniões com as estudantes. Conversando com algumas colegas, chegamos à conclusão que, se queríamos que uma voz ativa das estudantes dentro do currículo, teríamos que, portanto, nos organizar.

Apesar de termos decidido nos organizar em fins de 2013, por conta de final de semestre e correria com trabalhos e avaliações, começamos apenas em 2014. Uma das primeiras coisas que pensamos (nós e as interessadas de 2013) é que se entrássemos no centro

acadêmico (cuja eleição é no início do ano), teríamos mais legitimidade frente à institucionalidade. Nessa época, havia duas chapas principais que eram rivais: uma de ‘esquerda’ e uma de ‘direita’¹⁰⁹, havendo uma terceira chapa que continham membros em comum com a chapa atual da época, a chapa ‘14 bis’. Fomos chamados para construir pela chapa de ‘esquerda’, mas a de ‘direita’ oferecia a oportunidade de formar chapa única, o que nos pareceu interessante; contudo, em reunião interna da construção de chapa da ‘esquerda’, ficou decidido que não nos uniríamos com a outra chapa por muitas questões, todas gravíssimas. Em menos de duas semanas depois, vendo que não ganhariam, a ‘esquerda’ pediu para fazer parte do ‘chapão’ – o que criticamos duramente, afinal: como algo era horrível e inconciliável, e de repente, é a melhor coisa do mundo? Longe de nós responder essa incômoda pergunta, mas, como já queríamos fazer uma única chapa para aproveitar o melhor das diferenças, então topamos. Ponto importante é: na reunião de fusão, combinamos que faríamos as coisas horizontalmente, o que era importante para respeitar toda a pluralidade da chapa.

Ficamos responsáveis pela coordenação de formação política (somente nós), mas trouxemos as ideias que já haviam sido discutidas pelo grupo e colocamos como propostas da coordenadoria de formação política¹¹⁰. Inclusive, vale uma curiosidade: a semana de história era proposta da comissão de eventos culturais, mas acabou que a nossa coordenação que tocou a demanda por conta dos acúmulos.

Acaso ou não, após lançarmos o caderno de propostas, começaram diversos ataques falaciosos pelo facebook, partido sempre das orientandas do mesmo grupo de professoras. Não estamos afirmando que existe uma ligação entre todas essas questões, longe de nós, afinal não estamos fazendo nenhuma caça às bruxas, mas é importante notar que quando o conselho finalmente monta uma comissão de reforma curricular meses depois, no mesmo dia, coincidentemente a página do grupo de história onde ficavam todas essas evidências foi simplesmente apagada – o que foi muito conveniente, já que denunciávamos informalmente essa situação no conselho e as estávamos utilizando politicamente para conseguir acesso à comissão. De qualquer forma, ganhamos a eleição com direito à quebra de recorde de votação.

O próximo ponto importante foi a primeira reunião da chapa, já que nela a ‘esquerda’ se reuniu para mudar o foco da horizontalidade, para o centralismo democrático. Vamos

¹⁰⁹ Isso segundo a visão dos coletivos de ‘esquerda’, que puseram dessa maneira. Não concordamos com isso e, por isso, o uso de aspas.

¹¹⁰ Mais detalhes no anexo i – caderno de propostas da chapa novos horizontes para eleições do centro acadêmico de história, gestão 2014/2015.

analisar brevemente cada uma dessas duas propostas para que fique fácil entender o que estava em jogo com a mudança proposta (que sequer era ponto de pauta da reunião, mas como elas criaram tensão sobre este assunto, aproveitamos e discutimos). A horizontalidade implica em que todas têm o mesmo poder de voz dentro de cada ação, ou seja: você influencia a ação se tiver contribuindo; caso contrário, no máximo você opina e cabe às participantes da ação decidirem se vão acatar ou não. Ninguém é obrigada a nada. No centralismo democrático, por sua vez, todas as decisões e ações têm que ser validadas por uma assembleia estudantil, ou seja: o direcionamento do centro acadêmico vai depender do grupo que conseguir mobilizar mais gente em torno das suas propostas, criando uma obrigação em cima da opinião da maioria sobre o que cada membro vai fazer – mesmo que essa maioria desconheça o processo, mesmo que essa maioria não vá mover uma palha para ajudar na ação ou projeto. Em outros termos: a horizontalidade permite que surjam diversos projetos e ações de variadas linhas políticas e que todos sejam tocados sem prejuízo a outrem; já o centralismo democrático é uma forma de se manter o controle sobre o todo, sendo necessária apenas uma organização para levar gente às assembleias (famosa contagem de garrafinhas).

Após longas discussões – com direito inclusive à lembrança que todas as gestões que se basearam no centralismo democrático foram abandonadas por conta do próprio centralismo, e que o centralismo possibilitava o estrelismo, no qual uma figura de grande retórica, ou pelo menos de muitas amigas, acaba dando a linha de tudo, mesmo que não faça nada – venceu a proposta da horizontalidade por curta margem (a ‘esquerda’ havia ido em peso e praticamente foram as únicas que votaram no centralismo democrático). Ao se manter a horizontalidade, montamos naquele mesmo dia algumas comissões institucionalmente (e contra a institucionalidade) que se apoiariam mutuamente dentro da coordenação de formação política: comissão de reforma curricular; comissão da *episteme* da história; comissão da *episteme* da educação; comissão de pluralidade política. Dessas todas, a única que não vingou foi a última, mas depois foi criada a comissão da semana da história que cumpriu com parte do papel dela. Essas comissões, como surgem na horizontalidade, implicam que elas fogem do controle do centro acadêmico, sendo formas de auto-organização estudantil, implica que qualquer estudante pode participar: as comissões que não trabalham em ciclos, é permitida a entrada em qualquer momento; as comissões que trabalham em ciclos (como a da semana de história), é livre a entrada no início do ciclo, já que adesões no meio do processo poderiam gerar todo um descompasso.

A comissão de reforma curricular começa com doze membros e chega ao ápice com catorze membros. Por conta do nosso regime de horizontalidade, cada um contribuía com o

que podia da maneira que podia quando podia. Isso nos leva a uma forma de construção coletiva inusitada para a universidade, já que cada membro contribui como pode, quando pode, naquilo que pode, sem maiores cobranças. Mas talvez o fato que mais contribua para a reflexão sobre a universidade é o fato de que, apesar de mais de vinte pessoas terem passado pela comissão, quase nenhuma delas (incluindo todas as estudantes do mestrado) queria ter sua identidade vinculada com a comissão, com medo de retaliação de professoras. Menos de 20% das estudantes que compuseram formar a comissão estavam dispostas a dar as caras: Soliz, Naques, Tedeschi e Ramone.

Outro fato que impactou muito o processo de reforma curricular foi o conceito três obtido na avaliação do mec para o bacharelado. Sem entrar no detalhe de como foi obtido esse conceito, é importante entender os desdobramentos: apesar de existirem três queixas formais no relatório do mec¹¹¹ (falta de acessibilidade, não cumprimento da carga horária mínima do bacharelado, ausência de estágio para o bacharelado), surgiram três grandes boatos dentro do curso (fim do curso de história caso não fosse aprovada a proposta de currículo feita pelo colegiado; necessidade de separar o curso de licenciatura e bacharelado; para se manter o curso unificado era preciso aumentar o tempo de graduação). Primeiro, causou-nos o espanto de diferença tão grande entre o que foi dito pelo mec para nós na figura das relatoras e os boatos (alguns deles espalhados institucionalmente) mas, como não havíamos tido contato com o relatório ainda (já que ele não estava disponível para consulta pública), ficamos quietos por um tempo, mas nos pareceu impensável que todas as questões tivessem mudado tanto a ponto de ‘alho virar bugalho’, por isso conversamos com algumas professoras para termos acesso ao documento do mec original, o que foi conseguido após um mínimo de esforço¹¹².

De qualquer maneira, munidas do documento original, o trabalho se tornou bem simples, já que estávamos estudando legislação desde a formação do grupo. Desse modo, criamos um documento que foi lançado integralmente pelos meios de comunicação do centro acadêmico¹¹³, e que depois publicamos sua versão resumida no jornal do centro acadêmico (o peralta acadêmico), no qual explicávamos os boatos e as queixas do relatório amparados pela legislação. Todo esse processo tornou evidente foi a falta de preparo da institucionalidade ao lidar com o mec:

[...] a comissão percebeu o estranhamento dos docentes em relação aos processos de avaliação de cursos. Em mais de uma ocasião, deparamo-nos

¹¹¹ Mais detalhes no anexo ii – relatório de avaliação feita pelo mec sobre o bacharelado em história.

¹¹² Tiveram professoras que se negaram totalmente a ceder uma cópia do documento para nós. Motivo? Longe de nós responder a tão constrangedora pergunta dentro de um departamento que se diz democrático.

¹¹³ Favor verificar o anexo iii – problemas nada legais, para ter acesso ao documento na íntegra.

com questionamentos e posicionamentos denunciadores do desconhecimento e/ou da compreensão equivocada sobre a Avaliação de Cursos. [...] Este desconhecimento foi estendido aos alunos, que manifestaram o mesmo grau de apreensão, por meio de questionamentos da mesma ordem dos apresentados pelos docentes.¹¹⁴

Não apenas isso, mas o relatório do mec tinha erros crassos, como não citar cne/ces 2/2007 que regula o bacharelado, ao invés disso, citando o respectivo da licenciatura (conforme denunciemos na nossa nota), entre algumas outras questões principalmente relativas à questão da carga horária – embora nesse aspecto, a responsabilidade não é apenas do mec, existindo algumas questões de matemática simples que foram ignoradas pelo próprio departamento de história. Passou-se para os avaliadores do mec a carga horária geral da disciplina como se fossem horas-aula, mas na verdade, eram horas-relógio. Esse problema de conversão já era conhecido – inclusive nos oferecemos para ajudar nesse ponto quando estávamos no colegiado, mas infelizmente fomos ignorados. Mas, mesmo em caso de dúvida, a matemática é simples: o semestre letivo possui 18 semanas, e a maioria das matérias possuem quatro aulas por semana, o que totaliza 72 horas-aula por semestre letivo; ao converter horas-aula para horas-relógio, temos $72 \text{ [horas-aula]} \times 50 \text{ [minutos por aula]} / 60 \text{ [minutos por hora]} = 60 \text{ [horas-relógio]}$. Mas essa não foi a única confusão: as horas passadas para o mec (3130 horas) foram diferentes das horas do projeto político pedagógico do curso (3115 horas), que são diferentes das horas que contam nos relatórios de histórico escolar (3190 horas).

Interessante notar que todas essas questões eram bem tranquilas para nossa comissão, porque estávamos focados há um bom tempo no assunto, mas mesmo a institucionalidade sabendo que estávamos promovendo esses estudos sobre o assunto, não apenas não nos consultaram, como fizeram questão de nos deixar de lado, reforçando uma imagem de total despreparo:

Na reunião com o corpo docente, os professores expressaram um profundo e incômodo desconhecimento da legislação que regula a graduação na área de História, seja no que se refere às diretrizes curriculares, seja no que tange à legislação específica sobre os cursos de bacharelado e licenciatura.¹¹⁵

O despreparo transparece também da entrevista com as professoras sobre o papel da professoras dentro da formação da historiadora, na qual, ao invés de destacar a formação epistemológica do historiador em detrimento da historiografia consagrada, que era a nossa

¹¹⁴ Páginas 15 e 16 do relatório do mec (anexo ii).

¹¹⁵ Página 9 do relatório do mec (anexo ii).

demanda, preferiram uma postura mais conservadora na qual “deixaram entender, todavia, que compreendiam a atuação docente como mera reprodução de conteúdos”.¹¹⁶

Para além da luta contra o eurocentrismo, contra a história quadripartida, contra um curso que não pensava nas bases do seu próprio ofício, nós tínhamos outro ponto que para nós era fundamental: a manutenção da licenciatura e o bacharelado juntos. Essa ideia vinha de dois acúmulos: a primeira que não seria possível uma professora que não fosse uma pesquisadora e vice e versa. E a segunda questão era que se a licenciatura já ficava em segundo plano na nossa visão (o que foi confirmada na nossa pesquisa feita em 2015, mas falaremos sobre a pesquisa mais a frente), imagina se separassem os cursos?

Logicamente que, como a afirmação da institucionalidade era que a separação era uma questão legal, então fomos estudar a resolução cne/ces 13/2002, que estabelece as diretrizes curriculares para o curso de História, no artigo primeiro, relata que o cne/ces 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do curso de história:

Art. 1º - As Diretrizes Curriculares para os cursos de História, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Em nenhum momento o parecer cne/ces 492/2001 – que trata a respeito das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de filosofia, história, geografia, serviço social, comunicação social, ciências sociais, letras, biblioteconomia, arquivologia e museologia – refere-se ao fato da obrigatoriedade da separação dos cursos de licenciatura e bacharelado; pelo contrário, deixa nas mãos dos colegiados das instituições essa escolha, desde que se assegure a plena formação da historiadora, como podemos ver a seguir:

Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

Mas existe também o parecer nº cne/ces 1363/2001 – que trata da ratificação do parecer cne/ces 492/2001, citado acima, mas que também não levanta nada sobre a separação

¹¹⁶ Página 10 do relatório do mec (anexo ii).

dos cursos de licenciatura e bacharelado – somente levanta que as cargas horárias dos mesmos devem ser regulamentadas, como vemos a seguir a parte que trata a respeito do curso de história:

Art. 1º - As Diretrizes Curriculares para os cursos de História, integrantes do Parecer CNE/CES 492/01, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º - O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação.

Art. 3º - A carga horária do curso de História, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP____, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001.

Art. 4º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Mas, mesmo tendo levantado todos esses pontos, a institucionalidade não nos deu qualquer resposta sobre nossa linha, foi como se não tivéssemos o dom da palavra, apenas o da voz, e emitíssemos barulhos desconexos que mesmo a institucionalidade se quisesse não poderia nos responder por conta da nossa incapacidade de articular palavras e construir frases com algum sentido.

De qualquer maneira, a proposta do colegiado sofreu muita resistência na reunião do dia 24 de julho de 2014, muitas professoras citaram a quimera ‘alunas’ – de modo a legitimar sua opinião; todavia, pedimos a palavra e questionamos se a citação às discentes era apenas para legitimação ou se era porque queriam uma participação efetiva, já que ninguém chamou o centro acadêmico, nem qualquer outra estudante para atividades de construção do currículo.

Assim após esse espetáculo das autoridades, a reforma foi encaminhada para o nde (núcleo docente estruturante).

Vale ressaltar que o nde foi a única instância institucional que não nos constrangeu e que permitiu o nosso acesso em sua reunião sem qualquer objeção. Dentro da reunião do nde, percebemos o cuidado que se tinha lá dentro em relação ao seguimento da burocracia: chegando ao consenso mudo de que a proposta do colegiado era insuficiente, decidiram apenas fazer um relatório com alguns apontamentos (como legislações não cumpridas), de modo a encaminhar ao conselho e, por sua vez, o conselho que definiria o que seria feito conforme manda o regulamento. Detalhe: nessa reunião se tornou de conhecimento do nde, o colegiado já havia alterado a proposta sem avisar ao nde após o envio da proposta, o que causou um estranhamento, já que com isso o relatório teria que ser refeito.

Na reunião que precedeu a formação da comissão escolhida pelo conselho, segundo a portaria inhis 037/2014 do dia 11 de dezembro de 2014, pedimos para compor a comissão. Isso nos foi negado, sendo alegado o motivo que ali não era o momento correto, que bastava conversarmos com a presidenta (que não foi definida na reunião, mas no dia seguinte) da comissão, mas que seria um processo tranquilo. Mandamos então o primeiro ofício,¹¹⁷ pedindo a composição, entretanto o ofício foi rejeitado (de maneira não oficial, porque o ofício não foi respondido formalmente até hoje: a professora cujo ofício foi confiado, disse achar que era outra coisa, não se dando ao trabalho sequer de ler o documento), primeiro porque nos disseram que só poderíamos participar se fôssemos do conselho de acordo com as regras do regimento geral. Procuramos essa regra, não encontramos, então magicamente a regra não pertencia mais ao regimento geral e sim ao regimento do curso de história, mas novamente a questão se demonstrou um engodo (enganação). Em segundo, porque para as professoras, bastava ter qualquer estudante lá e a representatividade estava garantida, não importava quem estava estudando sobre o assunto: apenas a conveniência da institucionalidade. De qualquer maneira, fomos como ouvintes na primeira reunião da comissão de reforma curricular, o que nos foi negado: sequer assistir nos foi permitido.

Tentamos ainda mandar um segundo ofício¹¹⁸ para a presidente da comissão, mas a mesma se recusou a receber, dizendo para encaminhar o ofício para o conselho. Dentro do conselho nosso ofício foi rejeitado (que inesperado!), pois disseram existir uma regra na qual uma comissão não poderia ter mais estudantes que professoras. Procuramos essa regra depois da reunião e novamente não encontramos nada. Ao questionarmos novamente, foi-nos dito

¹¹⁷ Mais detalhes no anexo iv – primeiro ofício para participação da reforma curricular.

¹¹⁸ Mais detalhes no anexo v – segundo ofício para participação da reforma curricular.

que isso era um problema discente e que a vaga das discentes já estavam preenchidas. Questionamos: quem deu a autoridade para o conselho escolher as representantes discentes à revelia das próprias discentes? Mas a situação, no mínimo inusitada, não termina por aí, já que nesse processo chegamos a receber ameaças e sofrer assédio moral por parte das docentes.

O que fizemos? Ao perceber que o instituto, mesmo tendo as regras ao seu lado, ainda inventariam tantas regras quais fossem necessárias para não dialogar minimamente conosco (o que nos lembra do estado de exceção de Agamben), enviamos um ofício denunciando a situação como um todo para a prograd¹¹⁹, pedindo auxílio a mesma para que fizesse o processo seguir com um mínimo de civilidade e transparência. No dia 29 de abril de 2015, recebemos a primeira resposta dos nossos ofícios (que inclusive foi por parte da prograd): um singelo parágrafo que dizia que a prograd havia dialogado com a coordenação e que a comissão estava em fase de recomposição, bastava mandarmos ofícios.

Mandamos os ofícios¹²⁰ e, no dia 11 de maio de 2015, sai a portaria inhis 008/2015 que nos nomeia como membros da comissão. Ou seja, desde março de 2014 se organizando, desde dezembro de 2014 tentando entrar burocraticamente, mas apenas no dia 11 de maio de 2015 conseguimos integrar a comissão não sem muita luta e confusão. Esse é o retrato de como a institucionalidade reage a uma democracia participativa. Mas pulamos boa parte da história. Precisamos falar o que aconteceu com a primeira comissão formada pelo conselho e o caminhar da reforma até a nossa entrada.

A primeira comissão em suas discussões decidiu nem integrar o curso, nem separar em licenciatura e bacharelado, fazendo uma proposta de termos apenas um curso de história que seria voltado para a licenciatura de maneira forte. Vale salientar que a comissão sofreu uma recomposição já que a presidente decidiu deixar o seu cargo. De qualquer maneira, no dia 23 de abril de 2015, a proposta foi derrubada no conselho (nossa opinião sobre o ocorrido foi veiculada em uma reportagem do nosso jornal, o peralta acadêmico¹²¹). Resultado dessa derrubada: além de acentuar a instabilidade política do instituto, a comissão se desfez, restando apenas a presidenta.

É nessa nova recomposição que chegamos, aliás, foi nesse momento que não conseguiram mais nos impedir de participar formalmente do processo – afinal, é impossível

¹¹⁹ Mais detalhes no anexo vi – terceiro ofício para participação da reforma curricular prograd.

¹²⁰ Mais detalhes no anexo vii a – quarto ofício para participação da reforma curricular Soliz e no anexo vii b – quarto ofício para participação da reforma curricular Tedeschi.

¹²¹ Mais detalhes no anexo ix – matéria do peralta acadêmico sobre a derrubada da proposta da comissão de reforma curricular.

negar que já participávamos antes. Nessa recomposição, surge o primeiro problema: as professoras que queriam escolher quais estudantes seriam as representantes através de critérios arbitrários e convenientes (conforme desde o início do processo): participação do conselho, serem meninas boas, etc. No fim, o conselho decidiu pela paridade; todavia, as estudantes que o conselho escolheu permaneceram, das quatro vagas estudantis restantes, três foram preenchidas pelos membros da comissão e uma estudante de fora da comissão, mas que veio a nós e recebeu os devidos repasses (documentação e acúmulos). Todas as estudantes que não foram escolhidos pelo conselho foram escolhidos em assembleia, ressaltando que – apesar de muitas pessoas interessadas em se candidatar – 100% dos membros da comissão de reforma curricular do centro acadêmico que se candidataram foram eleitas com larga margem de voto, o que evidencia a confiança que as estudantes depositaram no nosso grupo. Uma questão importante é que não existia a possibilidade de suplentes, inclusive conversamos com o conselho, mas foi negado.

As reuniões da nova comissão que participamos foram marcadas em um determinado dia da semana, de acordo com as conveniências das professoras. Nesse ponto, poderíamos passar falando em detalhes sobre os absurdos que ocorreram (todos foram discutidos com a presidenta da comissão), entretanto como o caráter desse trabalho não é de denúncia, e sim de reflexão, vamos pontuar apenas algumas coisas:

- 1- O dia escolhido era o dia em que a estudante que integrou o grupo de fora da nossa comissão tinha pibid, o que foi avisado no primeiro dia de reunião, mas nada foi mudado.
- 2- As três integrantes da comissão do centro acadêmico foram em todas as reuniões, ou quando faltaram, justificaram.
- 3- A paridade foi só na composição: em fato se uma professora não concordava com algo, por mais que todas as demais pessoas concordassem, a proposta não ia para frente. Vemos isso como fruto da soma de uma autoridade mais um corporativismo muito forte. Do contrário, poderíamos estar as três estudantes contra uma determinada proposta, que a questão era tensionada até passar.
- 4- A autoridade dominava também as discussões: independentemente, se tínhamos embasamento bibliográfico, estudos legais e análise de conjuntura, bastava que qualquer professora dissesse “não tenho argumentos para discordar da proposta de vocês, mas acho que não pode ser assim”, ou ainda “porque no meu tempo...” que a proposta era rejeitada.

- 5- Por conta de questões dos dois pontos anteriores, aliado sempre com o ‘disse e não disse’, sugerimos gravar a reunião, mas nossa proposta foi rechaçada com grande vigor, como se fosse uma ofensa registrar em mais detalhes os nossos trabalhos dentro da comissão.
- 6- Existiu, por parte de um grupo de professoras uma articulação para a comissão não tratar da reforma curricular em si e apenas fazer um tampão para as ‘reclamações do mec’. Muitas coisas nos estranharam nessa movimentação, mas podemos destacar que nos pareceu que o direcionamento se dava em se utilizar do mec para legitimar a implementação de uma determinada proposta que se consolidaria seja por força da prática – impulsionada pela conjuntura de disputa de poder dentro do instituto, que faria a reforma final vir sabe-se lá quando, seja apenas por aproveitamento das oportunidades – pareceu-nos muito mais direcionada a atender a demanda de determinadas professoras do que realmente um tampão para os ‘problemas do mec’.
- 7- O que era para ser uma reforma curricular foi na direção de ser um tampão e, na impossibilidade de ser apenas um tampão por uma série de questões – inclusive legais, como mudanças na legislação para licenciatura, reconstituente dentro da ufu, a comissão morreu sem fôlego.
- 8- Demos a sugestão também de acompanharmos os estudos e as deliberações tanto em instância nacional (devido às mudanças da licenciatura), como local (devido à reconstituente) e fazermos já a reforma definitiva, mas a proposta pareceu não se encaixar nos interesses das professoras.
- 9- A comissão oficial, em todo o seu trabalho, não acatou sequer uma sugestão vinda das estudantes, de modo que evidencia o quanto a paridade era ‘real’.

Com isso, os resultados são apresentados ao conselho e novamente a comissão é desfeita e recomposta. Interessante notar que nesse processo, sofremos pesadas acusações de irresponsabilidade e direito não-exercido pelas faltas de parte das estudantes. Mas não é preciso ser muito esperta para perceber os problemas da acusação: primeiro, que a média de comparecimento de estudantes e professoras era a mesma – uma média três de cada nas reuniões, ou seja, as professoras são tão irresponsáveis quanto as estudantes. Segundo que, das quatro estudantes escolhidas pelos seus pares e não pelo conselho, apenas uma faltou sempre, mas não por irresponsabilidade: havia sido conversado na primeira reunião com a presidente da comissão que a estudante em questão tinha pibid no dia/hora da reunião e mesmo assim preferiram manter o dia que era mais conveniente às professoras do que mudar

de dia (lembrando que as professoras são contratadas em regime de exclusividade), ou seja, o direito foi exercido na medida em que a comissão permitiu. Terceiro e último ponto é que as duas únicas estudantes que não justificaram, nem apareceram foram as estudantes escolhidas pelo conselho, “o que evidencia que o envolvimento do conselho em assuntos estudantis não apenas se demonstrou totalmente equivocado, mas evidencia também a memória curta do conselho quando se trata em se responsabilizar pelas próprias atitudes”, conforme fizemos questão de registrar através de ofício¹²².

Mais que isso, nesse ofício (que lemos e defendemos dentro da reunião do conselho) pedimos formalmente mecanismos que garantissem a paridade, tanto na questão da escolha do dia/horário (lembrando que as professoras são contratadas em regime de exclusividade e as estudantes precisam trabalhar ou de bolsa para sobreviver), quanto na questão da autoridade e funcionamento da comissão, para que nós pudéssemos nos candidatar a recomposição, caso contrário, não aceitaríamos fazer parte de um teatrinho de faz-de-conta. Pela primeira vez, desde que entramos no curso de história, que fizemos um ofício de queixa e fomos respondidas, não da maneira que queríamos, já que a presidente da comissão verificaria a possibilidade de resolver o problema da questão dos horários após ingressássemos a comissão (sobre o outro ponto, as mãos foram lavadas); contudo, conforme falamos em reunião do conselho e pedimos para constar em ata, só entrariamos para a comissão caso nossas requisições fossem atendidas – de modo que mandamos um correio para a presidenta da comissão com cópia para a diretora do instituto, que pediu para marcarmos uma reunião presencial para resolver o ‘mal entendido’, o que prontamente aceitamos, mas não houve resposta da presidenta da comissão. Uma das professoras, com essa questão vindo à tona, aproveitou e pediu afastamento, depois disso a comissão entrou no limbo no qual se encontra até hoje.

Um ponto que ainda não comentamos aqui – até mesmo porque não teve qualquer impacto sobre o processo de reforma curricular, mas que vale ser mencionado, já que permite algumas reflexões sobre o currículo atual – é que fizemos uma pesquisa massiva entre estudantes, com algumas questões sobre a reforma curricular:

- 1- Qual a sua opinião sobre o atual currículo?
- 2- O que você está sabendo sobre o processo de reforma curricular?
- 3- Você se identifica mais com a licenciatura ou com o bacharelado?
- 4- Você é a favor da separação licenciatura / bacharelado?

¹²² Mais detalhes no anexo viii – quinto ofício para participação da reforma curricular.

- 5- Você sabe o que é história quadripartida? Caso afirmativo o que você acha da mesma no ensino de história? E no nosso currículo?
- 6- Você acredita que a lista de optativas dentro e fora da história está de acordo com as necessidades?
- 7- Você fez quantas matérias fora do curso? Por quê?
- 8- Qual sua opinião sobre o pipe?
- 9- Qual sua opinião sobre as atividades complementares? O que você acrescentaria para compor essas atividades?
- 10- O que você sente falta na sua graduação (não apenas curricularmente, mas também no geral)?
- 11- Qual a sua opinião / sugestão sobre os estágios?

Estávamos pensando inclusive em fazer um trabalho estatístico com direito a confiabilidade, desvio padrão e toda aquela metodologia que traz embutida em si um regime de verdade analítica, mas, como tivemos todo um trabalho de expor o valor da memória – aliado ao fato de se quiséssemos sermos levadas a sério, teríamos que divulgar a pesquisa e todos os seus meandros – decidimos apenas soltar alguns números que nos pareceram interessantes. Talvez alguém se pergunte se uma de nossas contribuições não seria fazer esse trabalho estatístico – o que inclusive pensamos de início – mas dois pontos pesaram: primeiro, que foi definido pela comissão de reforma curricular do centro acadêmico que só exporíamos essa pesquisa caso um dia a reforma prosseguisse e façamos parte dela de maneira concreta e real (caso contrário, vamos expor quando a última de nós da comissão abandone os vínculos com o instituto de história); segundo, que a última estatística que as estudantes entregaram nas mãos das professoras, ao invés de servir para um real diálogo sobre as necessidades, serviu apenas como mecanismo de manipulação para se chegar no currículo pretendido por parte da institucionalidade, legitimado pela ‘participação’ das estudantes.

Importante notar que os números que trazemos não são verdades consolidadas, mas indicativos da ação da institucionalidade na formação da historiadora hoje dentro do instituto. Então, por exemplo, de todas as estudantes que responderam que tinham impressões positivas sobre o currículo, apenas uma disse que sabia o que era história quadripartida, e mesmo assim definiu a história quadripartida apenas como uma divisão pedagógica da história. Outro ponto que merece destaque é que apenas 7% das estudantes sabiam o que era história quadripartida antes do debate da eleição de centro acadêmico de 2014. Um último ponto interessante é que, embora metade das estudantes acham que as optativas estão de acordo com as necessidades, apenas 5% fizeram disciplinas fora.

Esses dados nos trazem uma série de questões interessantíssimas: o que esperar de um curso na qual as pessoas se formam sem saber nada sobre o modelo curricular sobre o qual estudaram durante cinco anos? Não à toa, as estudantes possuem tanta dificuldade com métodos e técnicas de pesquisa em história e, na monografia – já que não aprenderam a se localizar dentro do ofício da historiadora. Outra relação que salta aos olhos é: quanto maior o desconhecimento sobre o ofício da historiadora, maior a satisfação com o currículo atual, seria coincidência, ou seria consequência de que a ignorância evita críticas? Por fim, vimos que, se metade das estudantes acreditam que a lista de optativas é insuficiente, mas apenas uma ínfima parte conseguiu fazer optativas fora. Será que isso implicaria em um controle excessivo por parte do instituto sobre a vida acadêmica das estudantes?

Longe de querermos responder essas intrigantes perguntas, achamos mais produtivo pensar em toda a questão do currículo, a partir de algumas características trazidas por Lisete Jaehn em seu artigo “o pensamento curricular e a relação entre poder e conhecimento: controle e regulação social”, no qual ela traz duas questões que achamos muito importantes para nos encaminharmos para as discussões finais:

"Enquanto teoria(s) do currículo, o pensamento curricular produz exclusões e inclusões que corporificam uma visão de mundo e um projeto de sociedade"¹²³ – e quando pensamos em uma história quadripartida (para não dizer eurocêntrica) quais inclusões e exclusões se originariam daí? Quando não estudamos elementos de reflexão mínimos para o ofício da historiadora ou da professora, como garantir uma formação crítica? Na nossa visão, é transparente o projeto de criação de mão de obra que não reflete e que não questiona a autoridade, que tem como centro o modelo europeu de sociedade e de visão de mundo. Então, retornamos às questões levantadas no primeiro capítulo sobre a necessidade de questionar as bases do ofício da historiadora para poder se posicionar com autonomia – e não porque uma autoridade disse que assim o era (na nossa graduação, essa situação ocorre não apenas para os elementos do ofício da historiadora, como também do ofício da professora).

Jaehn traz outro aspecto que remete às discussões do primeiro capítulo, mas que também se liga fortemente com o que estamos discutindo agora:

O pensamento curricular se constitui dentro de um espaço disciplinar mutável – seja a disciplina escolar, acadêmica ou científica – num terreno de lutas e de disputas por prestígio e autoridade em torno de conhecimento

¹²³ JAEHN, Lisete. O pensamento curricular e a relação entre poder e conhecimento: controle e regulação social. *Espaço do currículo*, v.4, n.2, pp.115, set. 2011 – mar. 2012.

válido ou como nos ensina Michel Foucault, em torno de regimes de verdade.¹²⁴

Acredito que já falamos o suficiente sobre o pretendido regime de verdade e principalmente sobre a autoridade, portanto, não vamos retornar nisso; o que queremos destacar, nessa fala de Jaehn, são as disputas por prestígio e autoridade que, segundo a nossa visão, deram base concreta durante todo o tempo para a instabilidade política que fazia com que nenhum projeto de reforma curricular tivesse o mínimo de direcionamento ou apoio dentro do conselho. Não comentamos, mas em todo esse processo para além das questões de licenciatura e bacharelado, surgiram diversos outros pontos – desde concursos específicos, até cadeiras fixas para as matérias, sobre os quais existem múltiplos interesses em cada uma dessas questões. Nada se constrói, porque é mais fácil disputar indefinidamente que construir em conjunto. Nesse aspecto, uma participação estudantil não controlável não é bem-vinda, porque vem apenas tornar essa disputa ainda mais instável – não à toa que a institucionalidade teve toda reação que descrevemos ao longo do capítulo.

Para finalizar o capítulo, gostaríamos de ‘dar uma olhadinha’ em um artigo do Maurício Tragtenberg, chamado ‘a delinquência acadêmica’. Não que estejamos afirmando convictamente que todos os elementos presentes no artigo estejam no departamento, mas é quando o discurso se afasta da prática, temos a falta de ética que, irremediavelmente, acaba na delinquência acadêmica:

O pensamento está fundamentalmente ligado à ação. Bergson sublinhava no início do século a necessidade do homem agir como homem de pensamento e pensar como homem de ação. A separação entre “fazer” e “pensar” se constitui numa das doenças que caracterizam a delinquência acadêmica – a análise e discussão dos problemas relevantes do país constitui um ato político, constitui uma forma de ação, inerente à responsabilidade social do intelectual.¹²⁵

Logicamente que não achamos que essa falta de ética seja exclusiva desse ou daquele departamento, mas é algo muito relacionado a própria dinâmica da universidade e do poder que corre nela. A universidade como instituição de manutenção do ‘status quo’ não pode escapar das contradições do próprio sistema que visa manter. Acreditar diferente disso é pura ilusão: nenhum sistema gastaria o que se gasta dentro das universidades se isso fosse trazer problemas para si mesmo. Conclusão lógica: hegemonicamente, ninguém dá dinheiro a

¹²⁴ JAEHN, Lisete. O pensamento curricular e a relação entre poder e conhecimento: controle e regulação social. **Espaço do currículo**, v.4, n.2, pp.115, set. 2011 – mar. 2012.

¹²⁵ TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Revista espaço acadêmico**, ano ii, nº14, jul. 2002.

ninguém porque é boazinha; as pessoas investem, ainda mais em se tratando de políticas de estado. O papel de qualquer pessoa que queira uma sociedade mais justa é detectar em que momento o discurso se distancia da prática (o momento do golpe), para denunciá-lo abertamente. Mas vejamos a opinião de Tragtenberg sobre essa questão:

A universidade está em crise. Isto ocorre porque a sociedade está em crise; através da crise da universidade é que os jovens funcionam detectando as contradições profundas do social, refletidas na universidade. A universidade não é algo tão essencial como a linguagem; ela é simplesmente uma instituição dominante ligada à dominação. Não é uma instituição neutra; é uma instituição de classe, onde as contradições de classe aparecem. Para obscurecer esses fatores ela desenvolve uma ideologia do saber neutro, científico, a neutralidade cultural e o mito de um saber “objetivo”, acima das contradições sociais.¹²⁶

Percebamos que, para Tragtenberg, o que permite que a universidade mantenha suas contradições é o mito do saber objetivo. Ou seja, percebemos, sob outra perspectiva, que toda a discussão que fizemos sobre regime de verdade e autoridade sai totalmente da perspectiva individual da vaidade e das pequenas grandes disputas e entra em uma perspectiva social de manutenção das desigualdades. Então, quando discutimos no primeiro capítulo se a memória institucionalizada seria legítima, na verdade estávamos discutindo a legitimidade dos saberes. A respeito disso, Tragtenberg diz que:

Não se trata de discutir a apropriação burguesa do saber ou não-burguesa do saber, mas sim a destruição do “saber institucionalizado”, do “saber burocratizado” como único “legítimo”. A apropriação universitária (atual) do conhecimento é a concepção capitalista de saber, onde ele se constitui em capital e toma a forma nos hábitos universitários.¹²⁷

Dentro dessa disputa de saberes e de legitimidade, existe um recorte racista de classe social, conforme apontamos no primeiro capítulo, de modo que a preocupação institucional não é refletir com um mínimo de coerência sobre as questões,¹²⁸ e sim ter o controle do conhecimento para fazer a manutenção das desigualdades, como nos traz Tragtenberg:

A pretensa criação do conhecimento é substituída pelo controle sobre o parco conhecimento produzido pelas nossas universidades, o controle do meio transforma-se em fim, e o “campus” universitário cada vez mais parece

¹²⁶ TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Revista espaço acadêmico**, ano ii, nº14, jul. 2002.

¹²⁷ TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Revista espaço acadêmico**, ano ii, nº14, jul. 2002.

¹²⁸ A respeito disso podemos falar da opinião da maioria das historiadoras sobre a confiabilidade da história oral, embora para as mesmas não exista uma falsa fonte escrita, dentre diversos outros pontos que levantamos no primeiro capítulo.

um universo concentracionário que reúne aqueles que se originam da classe alta e média, enquanto professores, e os alunos da mesma extração social, como “herdeiros” potenciais do poder através de um saber minguido, atestado por um diploma universitário.¹²⁹

Mas aí alguém, com muita fé, pode dizer que boa parte dos cursos de ciências humanas lutam contra isso. O nosso primeiro capítulo ‘acha’ que para a história isso não é válido (embora pelo que conhecemos das outras humanidades tampouco), mas, ignorando o primeiro capítulo e tentando acreditar no discurso muito forte que existe dentro de alguns cursos de humanas que se põem ‘críticos’ à universidade, ainda assim não é possível ignorar o argumento de Tragtenberg:

A universidade dominante reproduz-se mesmo através dos “cursos críticos”, em que o juízo professoral aparece hegemônico ante os dominados: os estudantes. Isso se realiza através de um processo que chamarei de “contaminação”. O curso catedrático e dogmático transforma-se num curso magisterial e crítico; a crítica ideológica é feita nos chamados “cursos críticos”, que desempenham a função de um tranquilizante no meio universitário. Essa apropriação da crítica pelo mandarinato universitário, mantido o sistema de exames, a conformidade ao programa e o controle da docilidade do estudante como alvos básicos, constitui-se numa farsa, numa fábrica de boa consciência e delinquência acadêmica, daqueles que trocam o poder da razão pela razão do poder. Por isso é necessário realizar a crítica da crítica-crítica, destruir a apropriação da crítica pelo mandarinato acadêmico.¹³⁰

Como negar isso, se dentro da nossa experiência acadêmica que é bem crítica ao ‘status quo’, sofremos muito mais assédio moral dentro das humanas (não apenas história, mas ao longo da nossa vida acadêmica nos envolvemos com outros departamentos de humanas), do que quando cursamos exatas? Quantos trabalhos não tivemos pontos descontados por serem muito políticos?¹³¹ Tivemos trabalhos até censurados¹³² (coisa que nunca aconteceu dentro da exatas). Quantas tentativas cooptações passamos por?¹³³ Quantos anos (três) não buscamos uma orientadora para o mestrado que topasse pesquisar o que

¹²⁹ TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Revista espaço acadêmico**, ano ii, nº14, jul. 2002.

¹³⁰ TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Revista espaço acadêmico**, ano ii, nº14, jul. 2002.

¹³¹ Seja lá o que queira dizer “muito político” dentro de um instituto de história.

¹³² Tivemos trabalhos parcialmente censurados dentro da história e um completamente censurado dentro da filosofia.

¹³³ “Você é um rapaz muito competente. Esquece de trabalhar essa bobagem, que eu te oriento no seguinte tema”.

queríamos como queríamos?¹³⁴ Fora quantas vezes ouvimos falar que os autores que trabalhávamos não eram científicos? Isso só para citar algumas dificuldades que enfrentamos dentro das humanas. Tragtenberg nunca me pareceu tão atual:

A “delinquência acadêmica” aparece em nossa época longe de seguir os ditames de Kant: “Ouse conhecer.” Se os estudantes procuram conhecer os espíritos audazes de nossa época é fora da universidade que irão encontrá-los. A bem da verdade, raramente a audácia caracterizou a profissão acadêmica. Os filósofos da revolução francesa se autodenominavam de “intelectuais” e não de “acadêmicos”. Isso ocorria porque a universidade mostrara-se hostil ao pensamento crítico avançado.¹³⁵

Hoje a intelectualidade está vendida: desde gente comemorando que torcida organizada expulsou na base da porrada movimentos sociais que protestavam contra os absurdos da copa do mundo¹³⁶, dizendo para a polícia militar (essa grande instituição que esbanja democracia) que os *black blocks* são fascistas¹³⁷, que a reforma do ensino médio é coisa do Temer¹³⁸, que o Temer entregou o petróleo¹³⁹, dentre diversos outros fatos que poderíamos passar a vida aqui listando. Quando vemos a direita ‘raivosa’ com mais responsabilidade social que a esquerda intelectual (vide nota 136), percebemos como o poder e a responsabilidade social não se misturam. Vejamos o que Tragtenberg fala sobre o assunto:

O problema significativo a ser colocado é o nível de responsabilidade social dos professores e pesquisadores universitários. A não preocupação com as finalidades sociais do conhecimento produzido se constitui em fator de “delinquência acadêmica” ou da “traição do intelectual”. Em nome do

¹³⁴ Aparentemente falar sobre anarquismo dentro da universidade é pecado mortal. Colegas professoras de uma das minhas orientadoras foram questioná-la quando a mesma topou me orientar no tema que escolhemos.

¹³⁵ TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Revista espaço acadêmico**, ano ii, nº14, jul. 2002.

¹³⁶ Interessante notar sobre esse episódio que Reinaldo Azevedo parte para a defesa de Boulos no seu artigo ‘Emirados Sádere chama os militantes do MTST de “vira-latas”’. AZEVEDO, Reinaldo. **Emirados Sádere chama os militantes do mtst de “vira-latas”**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/emirados-saderes-chama-os-militantes-do-mtst-de-vira-latas/>>. Acesso em 13 out. 2016.

¹³⁷ Primeiro que *black block* é uma tática, o que já demonstra de antemão a ignorância da filósofa, segundo que ela fala isso apenas para legitimar a violência contra a periferia já que ameaçava a estrutura do poder de esquerda. Mais detalhes acesse: SARAIVA, Carlos Alberto. **Marilena Chauí: Black blocs' agem com inspiração fascista**. 2013. Disponível em: <<http://saraiva13.blogspot.com.br/2013/08/marilena-chauí-black-blocs-agem-com.html>>. Acesso em 13 out. 2016.

¹³⁸ Esse processo já está dado desde os anos noventa e governos de esquerda e direita tem trabalhados juntos para vender o processo educacional para os interesses do grande mercado estrangeiro. Para mais detalhes acesse: ANONYMOUS BRASIL. **Medida provisória**. 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AnonBRNews/photos/a.286106798104849.59790.276935342355328/1082388871809967/?type=3&theater>>. Acesso em: 13 out. 2016.

¹³⁹ Os intelectuais ‘esqueceram’ que 70% / 60% do pré-sal foi vendido no leilão do campo de libras, para mais detalhes: ESTADÃO. **Sem disputa, petrobrás vence leilão de libra com shell, total e duas chinesas**. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,sem-disputa-petrobras-vence-leilao-de-libra-com-shell-total-e-duas-chinesas,168014e>>. Acesso: 13 out. 2016.

“serviço à comunidade”, a intelectualidade universitária se tornou cúmplice do genocídio, espionagem, engano e todo tipo de corrupção dominante, quando domina a “razão do Estado” em detrimento do povo.¹⁴⁰

Poder e a responsabilidade social não se misturam, pois tem premissas diferentes: enquanto a responsabilidade social se pauta por princípios éticos¹⁴¹ baseados no binômio empatia/alteridade, enquanto o poder se pauta sempre pelo pragmatismo. A lógica pragmática do poder seduz muito mais que a ética, já que a ideia idílica de chegar ao belo fim, justificaria cada meio, e essa obsessão pelo fim faz as pessoas esquecerem que a vida não é o destino, e sim o caminho, e é “aqui onde a indignidade do intelectual substitui a dignidade da inteligência”.¹⁴² Isso é evidenciado pela forma como o ensino ‘superior’ é tratado na nossa sociedade:

Estritamente, o mundo da realidade concreta e sempre muito generoso com o acadêmico, pois o título acadêmico torna-se o passaporte que permite o ingresso nos escalões superiores da sociedade: a grande empresa, o grupo militar e a burocracia estatal. O problema da responsabilidade social é escamoteado, a ideologia do acadêmico é não ter nenhuma ideologia, faz fé de apolítico, isto é, serve à política do poder.¹⁴³

Interessante notar como Tragtenberg pensa a solução para a delinquência acadêmica: “a alternativa é a criação de canais de participação real de professores, estudantes e funcionários no meio universitário, que oponham-se à esclerose burocrática da instituição”¹⁴⁴ e ainda: “a participação discente não constitui um remédio mágico aos males acima apontados, porém a experiência demonstrou que a simples presença discente em colegiados é fator de sua moralização”¹⁴⁵, e agora nos perguntamos: não foi justamente o que tentamos ao montar a comissão de reforma curricular do centro acadêmico novos horizontes? Mesmo assim, sofremos toda forma de resistência por parte da institucionalidade. Pelo visto, é tão fácil dar o remédio à institucionalidade esclerosada quanto é dar a uma criança mimada. Pelo menos, nós tentamos. Deixamos como reflexão final do capítulo mais um pensamento de Tragtenberg:

¹⁴⁰ TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. Revista espaço acadêmico, ano ii, nº14, jul. 2002.

¹⁴¹ Importante notar que quando falamos de ética, estamos nos referindo a ética anarquista que se aproxima muito da ética foucaultiana, para mais detalhes acesse: FUGANTI, Luiz. **Ética como potência e moral como servidão**. Disponível em: <<http://www.luizfuganti.com.br/escritos/textos/68-etica-como-potencia-e-moral-como-servidao>>. Acesso em: 13 out. 2016.

¹⁴² TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. Revista espaço acadêmico, ano ii, nº14, jul. 2002.

¹⁴³ TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Revista espaço acadêmico**, ano ii, nº14, jul. 2002.

¹⁴⁴ TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Revista espaço acadêmico**, ano ii, nº14, jul. 2002.

¹⁴⁵ TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Revista espaço acadêmico**, ano ii, nº14, jul. 2002.

A autogestão pedagógica teria o mérito de devolver à universidade um sentido de existência, qual seja: a definição de um aprendizado fundado numa motivação participativa e não no decorar determinados “clichês”, repetidos semestralmente nas provas que nada provam, nos exames que nada examinam, mesmo porque o aluno sai da universidade com a sensação de estar mais velho, com um dado a mais: o diploma acreditativo que em si perde valor na medida em que perde sua raridade.¹⁴⁶

CONCLUSÃO

Acreditamos que, apesar de um tanto confuso para quem está acostumado a comodidade da linearidade e do pensamento simplista, tenhamos conseguido problematizar uma série de locais comuns habitualmente não refletidos pela academia não apenas dentro do ofício da historiadora, mas como na própria instituição acadêmica. Bem longe de querer impor um regime de verdade baseado no que acreditamos, buscamos essa problematização através de reflexão sobre os próprios regimes de verdade que tanto à instituição, quanto às professoras dizem defender, ou seja, não questionamos qual regime de verdade é o mais válido, ou verdadeiro (seja lá o que essas duas coisas queiram dizer), mas sim questionamos o distanciamento entre o discurso proferido e a prática executada: questionamos o que a anarquia vai chamar de ética. Utilizamos essa metodologia não apenas para as análises sociais que acompanharam a participação estudantil na reforma curricular, mas também ao ofício da historiadora, de modo que afirmamos sem medo de sermos injustos: hoje, hegemonicamente, o ofício da historiadora é apenas uma caricatura do que se propõe a ser, assim como a universidade. Logicamente que sabemos que dentro de um processo histórico, essas instituições apenas cumprem o papel para o qual foram criadas, mas ao se legitimar com um discurso e tendo uma prática social distinta, chegamos ao ponto que achamos que é a nossa maior contribuição: uma reflexão sobre a responsabilidade social tanto da historiadora, quanto da universidade que consomem recursos dados pela sociedade.

Tendo em vista a responsabilidade social (quase) inexistente dentro da academia ou do ofício da historiadora, quando falamos em delinquência acadêmica, não é um ataque às professoras (evidência disso é que no relato omitimos todos os nomes, fora que falamos em linhas gerais, evitando fatos específicos) e sim uma crítica construtiva. O mesmo é válido quando mostramos as incoerências convenientes nos trabalhos de Le Goff e Hobsbawn, esse muito preocupado com seu papel proselitista de propagador das ideias de Marx, deixa de lado

¹⁴⁶ TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Revista espaço acadêmico**, ano ii, nº14, jul. 2002.

em alguns momentos a sua responsabilidade social pelos seus escritos como historiador¹⁴⁷ como evidenciamos em alguns pontos desse trabalho, aquele então dispensa comentários já que está mais preocupado com o seu local de autoridade (assim como Hobsbawn também, mas de maneira bem mais acentuada) passa longe diversas vezes de ter qualquer responsabilidade social.

Logicamente que nossa preocupação, como uma pessoa fruto do seu tempo, não é o passado em si, e sim o presente: desde a influência das formas com que o passado é apropriado hegemonicamente, até como a estrutura do ofício da historiadora e da academia são perversas e opressoras de modo a contribuir com a manutenção do ‘status quo’. Refletimos sobre isso, não com rancor, mas com base no que tem acontecido atualmente: no dia 30 de novembro, por exemplo, se deu a aprovação da reforma do ensino médio. Como já discutimos, muitos se limitam a repetir os mantras “tudo culpa do Temer”, “fora Temer”, sem perceber que não apenas essa questão, como diversas outras que hoje são problemas (a pec da morte que o diga) são processos que construído de longa data, mas a universidade, que recebeu muitos investimentos durante as gestões do pt, se vendeu e nesse aspecto não desempenhou o seu papel social que tenta fazer agora, mas de maneira desonesta: escondendo as raízes do problema. A motivação óbvia para isso é poder enganar a população de novo enquanto garante o seu, mas como já nos aprofundamos nisso anteriormente, gostaríamos de deixar uma pergunta final: como acreditar em um mundo melhor, quando nós mesmos só pioramos o mundo cada vez mais?

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São paulo: boitempo, 2003.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: argos, 2009.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Por um ensino que deforme**: o docente na pós-modernidade, s.d. Disponível em: <<http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2016.

¹⁴⁷ Algumas pessoas dirão que só pelo fato de ser marxista já evidencia a sua responsabilidade social, mas não iremos discutir fé. Fato é que em qualquer ideologia política é possível ter responsabilidade social ou não ter, não é o fato de entrar em determinada igreja que garante qualquer prática e sim as ações do dia a dia, o que depende muito mais de ética do que de ideologia.

ALMEIDA, Paulo Roberto de; KHOURY, Yara Maria Aun. História oral e memórias. Entrevista com Alessandro Portelli. **História & Perspectivas**, uberlândia, n. 25 e 26, p. 27-54, jul./dez. 2001/ jan./jul. 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**, 2ª edição. Rio de Janeiro: graal, 1985.

ANONYMOUS BRASIL. **Medida provisória**. 2016. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/AnonBRNews/photos/a.286106798104849.59790.276935342355328/1082388871809967/?type=3&theater>>. Acesso em: 13 out. 2016.

ANONYMOUS BRASIL. **Pec 241**: uma perspectiva anonbrnews. 2016. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/AnonBRNews/photos/a.286106798104849.59790.276935342355328/1099525733429614/?type=3&theater>>. Acesso em: 27 out. 2016.

AZEVEDO, Reinaldo. **Emirados Sáderes chama os militantes do mtst de “vira-latas”**.

Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/emirados-saderes-chama-os-militantes-do-mtst-de-vira-latas/>>. Acesso em 13 out. 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São paulo, cortez editora. 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. **O saber histórico na sala de aula**. São paulo, contexto. 2005. Páginas 69-90.

BLACK, Carol. **Escolarizando o mundo**. 2010. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs> Acesso em: 22 set. 2016.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: _____. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de janeiro: zahar, 2002. P. 51-68.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei nº 9.394/96. Brasília: Mec, 2013.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CES/CNE n. 9/2001**.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CES/CNE n. 28/2001**.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CES/CNE n. 492/2001**.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CES/CNE n. 1363/2001**.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CES/CNE n. 2/2002**.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CES/CNE n. 13/2002**.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CES/CNE n. 2/2007**.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CES/CNE n. 8/2007**.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CES/CNE n. 2/2015**.

CBIC. **Déficit habitacional no brasil**. Disponível em:

<<http://www.cbicdados.com.br/menu/deficit-habitacional/deficit-habitacional-no-brasil>>.

Acesso em: 22 set. 2016.

CELETI, Filipe Rangel. **Origem da educação obrigatória**: um olhar sobre a prússia.

Disponível em:

<http://www.academia.edu/7406389/Origem_da_educacao_obrigatoria_um_olhar_sobre_a_Prussia>. Acesso em 01 de ago. 2016.

COLEGIADO. **Atas do colegiado do curso de história da universidade federal de uberlândia**. 2006-2014.

CONINHIS. **Atas do conselho do curso de história da universidade federal de uberlândia**. 2006-2014.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de história do brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São paulo, contexto. 2009. Páginas 121-138.

DAVIES, Nicholas. **Livro didático**: apoio ao professor ou vilão do ensino de história?

Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/6013>>. Acesso em: 06 out. 2016.

DE CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: _____. **A escrita da história**. Rio de janeiro: forense universitária, 1982. P. 65-119.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume i. São paulo, editora 34. 2004.

DOMINGUES, Joelza Ester. **História em documentos, imagem e texto**. São paulo, ftd. 2009.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto alegre: artes médicas, 1989.

ESTADÃO. **Sem disputa, petrobrás vence leilão de libra com shell, total e duas chinesas**.

Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,sem-disputa-petrobras-vence-leilao-de-libra-com-shell-total-e-duas-chinesas,168014e>>. Acesso: 13 out. 2016.

FERRO, Marc. **A revolução russa de 1917**. São paulo: perspectiva, 1988.

FERRO, Marc. História Local, História Geral: vínculos entre o passado e o presente. In: ____.

A história vigiada. São paulo: martins fontes, 1989. p. 109-124.

FULBROOK, Mary. **Historical theory**. London: routledge, 2002.

FUGANTI, Luiz. **Ética como potência e moral como servidão**. Disponível em:

<<http://www.luizfuganti.com.br/escritos/textos/68-etica-como-potencia-e-moral-como-servidao>>. Acesso em: 13 out. 2016.

- GADAMER, Hans-Georg. Retórica, hermenêutica e crítica da ideologia - comentários metacríticos a verdade e método i (1967). IN: _____. **Verdade e método ii**. Petrópolis: vozes, 2002. P 270-292.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método i**. Petrópolis: vozes, 2008.
- GINZBURG, Carlo. **History, rhetoric and proof**. Hanover, nh, usa: university press of new england, 1999.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, i: metodologia e pré-história da África**. Brasília: unesco, 2010. P. 167-212.
- HOBBSBAWM, Eric. **Sobre a história**. São paulo, companhia das letras, 2000.
- INHIS UFU. **Projeto pedagógico do curso de graduação em história da universidade federal de uberlândia**. Uberlândia: universidade federal de uberlândia, 2005.
- INHIS UFU. **Regimento interno do instituto de história**. Uberlândia: universidade federal de uberlândia.
- JAETHN, Lisete. O pensamento curricular e a relação entre poder e conhecimento: controle e regulação social. **Espaço do currículo**, v.4, n.2, pp.114-124, set. 2011 – mar. 2012.
- Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/viewFile/12329/7105>>.
- Acesso em: 12 out. 2016.
- JENKINS, Keith. **A história repensada**. São paulo, contexto. 2004;
- KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Rio de janeiro: forense universitária. 1995.
- KOSELLECK, Reinhart. **Uma história dos conceitos: problemas técnicos e práticos**. **Estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992.
- LAKATOS, Imre. **Proofs and refutations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, editora da unicamp, 1990.
- LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: ministério da educação, secretaria de educação básica, 2007.
- MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. **Educar em revista**, especial: dossiê educação histórica. Curitiba, ufpr. 2006. Páginas 73-92;
- MICELI, Paulo. Por outras histórias do brasil. In: Pinsky, Jaime (organizador). **O ensino de história e a criação do fato**. São paulo, contexto. 1994. Páginas 31-42.
- MIRANDA, Sônia Regina. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida;
- ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (orgs). **Qual o valor da história hoje?** Rio de janeiro, fgv editora. 2012. Páginas 241-262.

- NIETHAMMER, Lutz. Conjunturas de identidade coletiva. **Projeto história**, são paulo, n. 15, p. 119-144, abr. 1997.
- PASSETTI, Gabriel. **Indígenas e criollos: política, guerra e traição nas lutas no sul da Argentina (1852-1885)**. São Paulo: Alameda, 2012.
- PENSAMENTO VERDE. **O problema da biopirataria na amazônia**, Disponível em: <<http://www.pensamentoverde.com.br/amazonia/o-problema-da-biopirataria-na-amazonia/>>. Acesso em: 05 out. 2016.
- PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. **Tempo**, rio de janeiro, vol. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto história**, são paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.
- PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. **Projeto história**, são paulo, n. 22, p. 9-36, jun. 2001.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São paulo: exo experimental; Editora 34, 2005.
- RICOEUR, Paul. História/Epistemologia. In: _____. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: editora da unicamp, 2007. P. 143-296.
- RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis educativa**, ponta grossa, v. 1, n. 2, 16, jul.-dez. 2006.
- SARAIVA, Carlos Alberto. **Marilena Chauí: Black blocs' agem com inspiração fascista**. 2013. Disponível em: <<http://saraiva13.blogspot.com.br/2013/08/marilena-chaui-black-blocs-agem-com.html>>. Acesso em 13 out. 2016.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27ª edição. São paulo: cultrix, 2006.
- SCHMIDT, Mário Furley. **Nova história crítica, moderna e contemporânea**. São paulo, nova geração. 2000.
- SINTRAFE-RS. **De acordo com a ONU, imóveis vazios do Brasil poderiam acomodar a maioria dos sem-teto**. Disponível em: <<http://sintrajufe-rs.jusbrasil.com.br/noticias/2588598/de-acordo-com-a-onu-imoveis-vazios-do-brasil-poderiam-acomodar-a-maioria-dos-sem-teto>>. Acesso em: 22 set. 2016.
- SOLIZ, Victor Hugo. Informação, conhecimento e saber - entendendo a base do processo pedagógico para quebrar mitos. **Cosmos**, v. 7, p. 58-74, 2014.
- SOLIZ, Victor Hugo. O modelo de ensino obrigatório e a vida - quebrando mitos. **Cosmos**, v. 7, p. 48-65, 2014.
- SORDI, Denise Nunes de. **Moradia, trabalho e luta: experiências, práticas e perspectivas sobre ocupações de terras urbanas (uberlândia, mg 2000-2012)**. Uberlândia: ufu, 2014. 148f.

Dissertação (mestrado em história) - programa de pós-graduação em história, universidade federal de uberlândia, uberlândia, 2014.

STONE, Lawrence. The revival of narrative: reflections on a new old history. **Past and present**, Oxford, v. 85. p. 3-24, nov. 1979.

SUTERMEISTER, Paul. A meta-história de Hayden White: uma crítica construtiva à “ciência” histórica. **Revista espaço acadêmico**, nº 97, p. 43-48 jun. 2009. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7102/4141>>. Acesso em: 24 set. 2016.

THOMPSON, Willie. **Postmodernism and History**. New york: palgrave macmillan, 2004.

THOMSON, Alistair. Histórias (co) movedoras, história oral e estudos de migração. **Revista brasileira de história**. São paulo, v. 22, nº 44, p. 341-364, 2002.

THOMSON, Alistair, Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto história**, são paulo, n.15, p.51-84, abr. 1997.

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Revista espaço acadêmico**, ano ii, nº14, jul. 2002. Disponível em:

<<http://www.espacoacademico.com.br/014/14mtrag1990.htm>>. Acesso em: 12 out. 2016.

UFU. **Projeto institucional de formação e desenvolvimento profissional da educação**. Uberlândia: universidade federal de uberlândia, 2006.

UFU. **Regimento geral**. Uberlândia: universidade federal de uberlândia. Disponível em: <http://www0.ufu.br/documentos/legislacao/Regimento_Geral_da_UFU.pdf>. Acesso em: 11 out. 2016.

VOIGT, André Fabiano. História e representação: a abordagem de Jacques Rancière. **Revista de teoria da história**, v. 11, p. 308-336, 2014.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. São paulo: editora da universidade de são paulo, 2001.

WHITE, Hayden. **Meta-história**: a imaginação histórica do século xix. São paulo: editora da universidade de são paulo, 1995.

ANEXOS

ANEXO I – CADERNO DE PROPOSTAS DA CHAPA NOVOS HORIZONTES PARA ELEIÇÃO DO CENTRO ACADÊMICO DE HISTÓRIA, GESTÃO 2014/2015.

A Chapa Novos Horizontes foi construída por alunos de diversas turmas do curso de História, tanto do matutino quanto do noturno, com uma pluralidade de convicções políticas, que respeita e aprende com toda a diversidade de movimentos ideológicos que permeiam o curso de história.

Esta gestão tem como objetivo ter uma participação mais ativa através das comissões montadas para cada diretoria. Acreditamos que para que se possa mudar a realidade do curso é necessário ir para além do sofá de modo que se possa criar toda uma gama de atividades que englobarão não apenas festas, mas também seminários, debates para que os alunos do curso de história percebam que são protagonistas da graduação e que fazem total diferença no rumo que o curso vai tomar.

A seguir, apresentaremos as propostas da Chapa em cada uma das coordenações correspondentes às atividades do CAHIS:

Coordenadoria I: Finanças

Em toda transição político-administrativa a parte financeira requer especial atenção. É sabido que a atual gestão não tem muitos recursos disponíveis. Nossa proposta é fazer um levantamento do financeiro em si verificando a existência de débitos para que sejam regularizados. Feito isso, o objetivo é traçar as formas possíveis de se levantar recursos para o perfeito funcionamento do Centro Acadêmico e a realização de suas atividades em prol dos alunos do curso de História. Como última meta no que concerne à parte financeira, temos a de tornar o C.A auto-sustentável financeiramente. Trabalhando para fazer uma gestão transparente, iremos disponibilizando, mensalmente, online, nossos relatórios financeiros, onde divulgaremos nosso controle de caixa, entre outras informações a respeito do caixa do nosso Centro Acadêmico. Sendo assim, as propostas podem se resumir a:

- Gerenciar os recursos disponíveis, equilibrando gastos e compra de equipamentos para o CAHIS. É muito claro que nossa sede do CAHIS está extremamente precário, sem equipamentos e muito menos recursos que viriam em apoio aos discentes que utilizam o espaço. Sendo assim, os membros da Coordenadoria de Finanças trabalharão em meios para adquirir tais equipamentos que se façam necessários;

- Promover a captação de recursos a fim de trazer workshops, palestras e eventos culturais relacionados ao âmbito historiográfico.

-Trabalhar em parceria com a Coordenadoria de Eventos Culturais para a captação de recursos arrecadados com festas, Happy Hours e Saraus. Esta é uma das possibilidades de arrecadar fundos para proporcionar melhoras não só ao espaço físico do CAHIS, mas também pela possibilidade de investimento além da sala de aula;

-Trabalhar com transparência fazendo comunicados regulares sobre o caixa disponível no CAHIS. Informes são sempre necessários para que não haja obscuridades nas atividades, evitar maus boatos e gerir da melhor forma os recursos disponíveis.

Coordenadoria II: Comunicação

A comunicação entre CAHIS e discentes atualmente tem sérios problemas. As informações e notícias de editais para bolsas, monitorias, participações em palestras, assembleias e reuniões fica restrito a uma pequena parcela de discentes. O restante, especialmente os alunos do período noturno ficam excluídos e sem acesso às informações descritas acima. Membros da Chapa Novos Horizontes já contam com estruturas de comunicação internas muito eficientes dentro de suas turmas, e o objetivo é expandir para todo o curso de História. Sendo assim, as propostas se resumem a:

- Diálogo com os estudantes para além das festas de recepção de calouros, proporcionar debates sobre direitos e deveres dos estudantes além de divulgar e viabilizar a participação dos estudantes em eventos científicos;

- Maior transparência das finanças do Instituto de História, paridade nos Conselhos e maior compromisso com as pautas das comunidades internas e externas;

- Organizar a documentação do Centro Acadêmico de História visando traçar a reflexão sobre essa entidade;

- Propor atividades com a comunidade externa não necessariamente em dependência da universidade;

- Criar redes de comunicação virtual que funcionem efetivamente, via facebook, twitter e email, sempre em parceria com as demais coordenadorias do CAHIS;

- Fazer de conhecimento geral os comunicados, resoluções e convocações vindas do CONDAS, da Reitoria e de qualquer instituto que se comunicar com o CAHIS; -Fixar cartazes no bloco 5O e no bloco H para que se torne de conhecimento de todos as aberturas de editais para bolsas, monitorias, palestras, comunicados de outras instituições ou de eventos do CAHIS ou de qualquer outro instituto.

Coordenadoria III: Esportes

As modalidades esportivas, atualmente, representam uma realidade distante de grande parte dos discentes do curso de História. Nosso representante desportivo, a Atlética do H

possui pouca representatividade da História, além disso, sua comunicação é restrita, atualmente, à pequenos grupos já formados que dominam as formações de times de todas as modalidades. Não obstante, o fomento para a participação desportiva, assim como seu incentivo, simplesmente não existe. Sendo assim, as propostas da coordenadoria de esportes da Chapa Novos Horizontes consistem basicamente em:

- Divulgar para TODOS OS DISCENTES DO CURSO DE HISTÓRIA eventos esportivos, seleção de discentes para compor os times e demais atividades relacionadas. Fazer com que os comunicados, as convocações e os informes cheguem a 100% dos alunos, e não fique restrito a um pequeno grupo;

- Estimular a prática desportiva no ambiente universitário, seja como atleta amador, ou como torcida organizada. A intenção é levar o maior número de discentes possível para o Campus Educação Física para estimular não somente a prática de esportes, mas também a união de todos os alunos do curso através da torcida;

- Propor torneios internos de modalidades não-esportivas, como xadrês, truco, poker, entre outros. Atividades recreativas que visam ocupar os espaços, com pequenos prêmios e com participantes de toda a Universidade. A intenção é promover atividades além-sala de aula para integrar alunos e estimular os diálogos interdisciplinares;

- Ocupar os espaços com modalidades esportivas recreativas, como peteca, carimbada, entre outros. Mais uma proposta que visa estimular interações entre alunos dentro do curso de História, e fora também. Estas modalidades recreativas possuem teor de “brincadeira”, e serão realizadas com o único intuito de distração, diversão e interação.

- Incentivo à modalidade esportiva Orientação. Trata-se de um esporte no qual o atleta encontra pontos em um mapa utilizando uma bússola. A UFU já possui uma equipe que disputará o campeonato brasileiro universitário este ano e também já conta com o transporte para a viagem, faltando apenas atletas, e dentro de nossa chapa temos atletas experientes dispostos a dar treinamento e qualquer outro tipo de instrução sobre o esporte.

Coordenadoria IV: Eventos Culturais

- Organizar oficinas e eventos culturais ocupando os espaços com artes, música e intervenções. A Universidade e o Instituto de História têm diversos espaços ociosos que podem e devem ser preenchidos com atividades recreativas e produtivas não só para o curso de História, mas também sugere uma integração com os cursos de Artes, Música, Dança e Teatro;

- Buscar parcerias com o CDHIS para fomentar sua importância no curso de História e ocupar seu espaço com os eventos citados acima. O Centro de Documentação Histórica da

Universidade representa um destes espaços ociosos que permanece muitas vezes ignorada e esquecida devido a sua distância em relação ao Bloco H. O intuito é levar eventos culturais para o espaço, além de eventos que fomentem a importância do CDHIS para o Instituto e incentive os discentes a participarem mais das atividades lá desenvolvidas;

- Realizar festas, happy hours e saraus dentro e fora da Universidade. Membros desta chapa organizaram, no semestre passado, o Happy Hour “Entrando pra História” sem recursos advindos da gestão do CAHIS na época. Além disso, participaram ativamente da realização da festa de recepção dos calouros na Republica Masmorra. Sendo assim, a proposta é realizar mais Happy Hours, festas em republicas e Saraus, não apenas para o entretenimento dos discentes, mas também para a arrecadação de fundos que será investida pela Coordenadoria de Finanças;

- Palestras e seminários que abordem temas de interesse dos discentes e também da Coordenadoria de Formação Política. Grande parte das palestras e seminários que acontecem atualmente têm um publico restrito, e participação de discentes ainda mais restrita. A proposta da Chapa Novos Horizontes é de trazer mais palestras, incentivar a participação dos discentes e fazer com que a participação seja a mais ampla possível;

- Organização da Semana da História. Há algum tempo encontra-se esquecida esta semana de grande importância para curso, pois é um momento de interação e produção de conhecimento envolvendo todos os alunos e professores. A chapa Novos Horizontes tem como proposta para esse evento, buscar parceria com professores da graduação e Pós-graduação, para a realização de mesas redondas, palestras, etc, enriquecendo ainda mais essa semana tão importante. Encontramos no nosso Instituto professores que trabalham com diferentes linhas historiográficas, culminando em diferentes núcleos de pesquisa. Entendendo a importância da pesquisa para nós, estudantes de história, buscaremos criar uma aproximação entre os estudantes e estes núcleos. Realizaremos convite aos núcleos para mesas e encontros, de modo que os estudantes possam conhecer o que os diferentes núcleos estão produzindo.

Coordenadoria V: Formação Política

As propostas de formação política tem o viés de problematizar aspectos do curso que são naturalizados de modo a permitir que historiadores se graduem com uma cosmovisão minimamente diferenciada das linhas hegemônicas de dentro da universidade. E baseado neste aspecto surgem as seguintes pautas:

- Dialogar com outros cursos para ampliar estas visões (interdisciplinaridade de fato, não apenas no discurso). Problematizar o motivo pelo qual o nosso curso tem uma lista tão restrita de optativas em outras unidades já que é praticamente uníssono o discurso que prega a

interdisciplinaridade. Avaliar se neste caso existe um corporativismo e se existir combatê-lo em nome de um projeto de universidade que não perca na burocracia que violenta nossa formação.

- Desmistificar a história como ciência natural, de modo a trazer a reflexão de que a história seria discurso ou fato. Muitas falácias são trazidas por 'senhores do poder' de modo a ridicularizar a posição não hegemônica e evitar o debate e deste modo questionar o aspecto intelectualizante dos historiadores defendido dentro do curso.

- Aprofundar no debate sobre a possibilidade de um distanciamento objetivo do historiador em relação a determinado problema / objeto de modo a questionar o posicionamento político de diversos professores que desqualificam os sujeitos políticos de determinadas conjunturas, alegando envolvimento emocional e questionando a capacidade de pensar 'objetivamente' dos mesmos.

- Discutir sobre tempo contínuo ou descontínuo e a influência destas visões de modo a corroborar com projetos políticos universalizantes. Retomar o contexto histórico desta relação de modo a entender o porquê da universidade ter deixado de lado este debate e as implicações teóricas e práticas desta escolha.

- Fazer discussões sobre a influência da história quadripartida e factual na grade curricular do nosso curriculum e debater o curso que queremos. Pressionar os professores de modo que eles privilegiem o curso que queremos e não o curso que facilite as pesquisas deles, ou à preparação das aulas. Entender porque este vício, já consagrado, atrapalha uma mudança no caráter do ensino de história no ensino básico.

- Tratar questões epistemológicas básicas que são ignoradas pela universidade, como o significado de conhecimento e diferenciar da informação, o que existe por detrás da relação professor / aluno, ou mesmo quem seriam estes sujeitos sociais, como se dá o processo de aprendizagem. O que existe por detrás da defesa da necessidade de um curriculum e da disciplinarização. Contextualizar o surgimento do modelo de ensino moderno universalizante e papel da universidade na manutenção deste modelo de modo que um aluno de licenciatura consiga minimamente entender um contexto que atualmente é escondido dentro do curso.

- Romper com o academicismo baseado na meritocracia (lattes) de modo a construir eventos com uma mecânica mais flexível de modo que as subjetividades não sejam acachapadas pelas normas da ABNT, ou cerceadas pela necessidade de não se poder pensar sem citar algum doutor academicista. Por história popular, não apenas no tema ou discurso, mas também no fazer a história;

- Debater as práxis de poder dentro da universidade para contextualizar a universidade que temos e fazer um contraponto com a universidade que queremos;
- Apresentar de diversas correntes políticas (que será feita nos seminários sugeridos acima) de modo a romper com a falsa dicotomia entre marxismo e capitalismo neoliberal que tanto empobrece e divide o curso.

Coordenadoria VI: Assuntos Acadêmicos

A coordenadoria de assuntos acadêmicos tem um papel importante para fomentar nos estudantes reflexões que por vezes não são instigadas pelas disciplinas do curso, bem como integrar os estudantes acerca de investigarmos as próprias ementas dos Cursos de História, bem como investigar as discussões que permeiam os conselhos e corredores do Curso de História. Deste modo elencamos as seguintes propostas:

- Efetivar a decisão dos estudantes do curso à participação em eventos científicos, acadêmicos e culturais. Compreendendo a importância destes em nossa formação.
- Viabilizar discussões e debates com ex-estudantes de História que atuam como professores na rede de ensino de Uberlândia (municipal e estadual), de modo que eles possam partilhar o que significa estarem em sala de aula como professores, quais suas angústias, expectativas e surpresas com a atividade profissional.
- Realizar juntamente com os demais estudantes do curso a elaboração da Semana de História para este ano, buscando realizar uma semana com temáticas propostas pelos próprios estudantes do curso.
- Buscar evidenciar o longo da gestão quais são os direitos e deveres em relação a ser um estudante da UFU, apresentando como funciona a hierarquia da Universidade, seus diversos conselhos superiores, o conselho do Instituto de História e o Colegiado do Curso.
- Investigar quais são as políticas financeiras do Instituto de História e da Universidade, referentes principalmente à assistência estudantil, diárias e transportes.
- Em conjunto com as coordenadorias de formação política e comunicação viabilizar espaços para repasses dos Representantes Discentes da História com os demais estudantes do curso.
- Buscar evidenciar o longo da gestão quais são os direitos e deveres em relação a ser um estudante da UFU, apresentando como funciona a hierarquia da Universidade, seus diversos conselhos superiores, o conselho do Instituto de História e o Colegiado do Curso. Bem como fundamentando as discussões dos Conselhos com a exigência de paridade.

ANEXO II – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO MEC SOBRE O BACHARELADO EM HISTÓRIA¹⁴⁸

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Informações gerais da avaliação:

Protocolo: 201349163

Código MEC: 808590

Código da Avaliação: 103918

Ato Regulatório: Renovação de Reconhecimento de Curso

Categoria Módulo: Curso

Status: Finalizada

Instrumento: 249-Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância - Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso

Tipo de Avaliação: Avaliação de Regulação

Nome/Sigla da IES: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU

Endereço da IES: 5525 - CAMPUS SANTA MÔNICA/REITORIA - Avenida João Naves de Ávila, 2121 Santa Mônica. Uberlândia - MG. CEP:38408-144

Curso(s) / Habilitação(ões) sendo avaliado(s): HISTÓRIA

Informações da comissão:

Nº de Avaliadores: 2

Data de Formação: 31/01/2014 16:50:17

Período de Visita: 09/03/2014 a 12/03/2014

Situação: Visita Concluída

Avaliadores "ad-hoc":

Maria Cristina Nunes Ferreira Neto (45709653187)

Mauro Cezar Coelho (79415172720) -> coordenador(a) da comissão

CONTEXTUALIZAÇÃO

Instituição:

Nome da mantenedora: Ministério da Educação;

Base legal da mantenedora: CNPJ 25.648.387-0001/18; Pessoa de Direito Público Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/1996;

¹⁴⁸ Como é um documento de difícil acesso preferimos disponibilizá-lo aqui para consulta. Tentamos na medida do possível manter a mesma formatação do documento original. Mantivemos também eventuais erros de digitação e de gramática. E para se manter poder se localizar de acordo com o original mantivemos a referência ao número da página no fim de cada página conforme original.

1 de 16 18/03/2014 11:15

Instituição:

Nome da IES: Universidade Federal de Uberlândia;

Base legal da IES: Decreto Lei nº 762, de 14 de agosto de 1964.

Dados socioeconômicos da região: A região tem no comércio e nos serviços o cerne de sua estrutura econômica. O município concentra 619.536 habitantes. Possui 63 escolas para Educação Infantil, 13 escolas de Ensino Fundamental na Zona Rural, 39 escolas de Ensino Fundamental na zona urbana e 27 escolas de Ensino Médio.

Breve histórico da IES: "A Universidade Federal de Uberlândia inicia-se nos anos de 1950, ocasião em que a cidade inicia o ensino superior com a chegada de cursos de graduação isolados ou de faculdades isoladas, cujas entidades mantenedoras eram famílias, instituições religiosas e comunitárias. Foram instituídos: o curso de Música (1957), a Faculdade de Direito (1959), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1960), a Faculdade de Ciências Econômicas (1963), a Faculdade Federal de Engenharia, esta pública (criada por lei em 1961 (com início em 1965), e a Escola de Medicina (com início em 1968). Posteriormente decidiu-se que seriam integradas à Universidade de Uberlândia as 5 escolas existentes e a Escola de Medicina. Em 14 de agosto de 1969, pelo Decreto-Lei n.º 762, foi criada a Universidade de Uberlândia (UnU). A ação seguinte rumo à federalização foi a adaptação do estatuto da UnU à Reforma Universitária de 1968 (Lei n.º 5.540), que resultou na criação de departamentos e centros de áreas em substituição às escolas e faculdades. Finalmente, em 24 de maio de 1978, foi sancionada a Lei n.º 6.532, que transformava a UnU em Fundação Universidade Federal de Uberlândia. O projeto de federalização da UFU passou a consolidar a nova organização em departamentos e 3 Centros: Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Ciências Humanas, Letras e Artes (CEHAR); e Ciências Biomédicas (CEBIM). Nos anos de 1980, a UFU passou a ser uma referência regional em excelência educacional. A aprovação, em 1998, do novo Estatuto e, em 1999, do Regimento Geral alterou a organização e a dinâmica de funcionamento institucional, especialmente pela criação de Unidades Acadêmicas. No início de 2013 são 32 unidades acadêmicas com 68 cursos de graduação, 37 programas de pós graduação que oferecem 33 cursos de mestrado acadêmico, 04 cursos de mestrado profissional e 19 cursos de doutorado, atuando em diversos campi, distribuídos nas cidades de Uberlândia, Ituiutaba, Patos de Minas e Monte Carmelo."

Curso:

O curso de Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) está situado na Avenida João Naves de Ávila, 2160, Campus Santa Mônica, Bloco 1H, Uberlândia, MG. Foi criado pelo Decreto No. 55.848 de 19/03/1965, e teve seu ato de reconhecimento no Parecer No. 11/1967, Decreto No. 62.221, de 05/02/1968 e incorporado a Universidade Federal de Uberlândia em 1969. Em 1985, com a extinção do curso de Estudos Sociais e com o processo de redemocratização do país, o curso de História reestruturou-se e reformulou seu currículo que passou ser oferecido na modalidade Licenciatura. Em 1991, o curso de História vivenciou uma outra reformulação e a partir de então foi criado o Bacharelado em História conjugado com a Licenciatura já existente, nos períodos matutino e noturno. O curso de História passou ter duração de 4,5 (quatro anos e meio), em regime semestral, distribuídos em até 9 semestres com duração mínima de 3 anos e máxima de 6 anos, com carga horária de 3.130 horas (Licenciatura e Bacharelado), ofertando 80 vagas anuais, 40 no matutino e 40 no noturno com ingresso anual. A estrutura curricular integrada do curso de História apresenta-se em três Núcleos de Formação: Formação Específica, Formação Pedagógica e Formação Acadêmico-Científico-Cultural, visando formar tanto o Bacharel como o Licenciado. Nessa estruturação de currículo integrado encontram-se: o Estágio Supervisionado voltado ao ensino e prática da docência e a Monografia para a conclusão do curso. O curso atualmente é coordenado pela profa. Maria Andrea Angelotti Carmo, que possui titulação de doutora com regime de trabalho na IES de tempo integral, com 20 horas dedicadas à coordenação e o restante às atividades de docência e pesquisa. O NDE do curso somente foi instituído em outubro de 2013, antes suas atribuições eram exercidas pelo Colegiado do Curso de História. O curso de História da UFU apresenta relevância e inserção regional formando profissionais, em especial, na área da educação, visto a cidade de Uberlândia estar situada numa região reconhecida como pólo comercial e de crescimento socioeconômico.

SÍNTESE DA AÇÃO PRELIMINAR À AVALIAÇÃO

2 de 16 18/03/2014 11:15

Síntese da ação preliminar à avaliação:

O Curso de Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) apresentou PDI referente ao período 2010-2015, condizente com a estrutura determinada pelo art. 16 do Decreto nº. 5.773/2006 e os seus conteúdos contemplam as informações

demandadas em cada item. Após análise dos documentos disponibilizados no formulário eletrônico, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico do Curso(PPC), foram realizadas entrevistas in-loco com representantes da Reitoria; com a coordenação do curso de História, com os membros do NDE, com o corpo docente e discente e com o corpo técnico administrativo que disponibilizaram informações importantes e complementares à realização das atividades da comissão. Também foram realizadas visitas às instalações da IES, conforme cronograma elaborado em comum acordo com a comissão de avaliação e a IES. Constatamos que a justificativa apresentada no e-MEC para o Curso de História não é coerente com as condições aferidas por essa comissão, posto que apresenta um Projeto Pedagógico de Curso sem adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Vale ressaltar que esta comissão foi designada para avaliar o curso de História da UFU na modalidade Bacharelado e, nesse sentido, teve zelo em observar os quesitos e as informações referentes apenas ao Bacharelado. A equipe da IES disponibilizou todos os documentos necessários para o trabalho da comissão de avaliação externa, bem como contribuiu para o desenvolvimento das atividades inerentes à comissão. Durante todo o processo de avaliação houve reuniões específicas para esclarecimentos de questões pontuais referentes às dimensões avaliadas, em especial, com a coordenadora do curso que a todo momento se mostrou disponível e colaboradora. Assim, como o explicitado em seus documentos oficiais, os dirigentes demonstram conhecer o contexto no qual a IES está inserida, com suas características específicas, bem como explicitam clareza na compreensão da sua relação com a comunidade.

DOCENTES

Nome do Docente	Titulação	RT¹⁴⁹	VE¹⁵⁰	TV¹⁵¹
Alcides Freire Ramos	Doutorado	Integral	Estatutário	263 Mês(es)
Alexandre de Sá Avelar	Doutorado	Integral	Estatutário	68 Mês(es)
Anabela Almeida Costa e Santos Peretta	Doutorado	Integral	Estatutário	60 Mês(es)
Ana Flávia Cernic Ramos	Doutorado	Integral	Estatutário	24 Mês(es)
Ana Paula Spini	Doutorado	Integral	Estatutário	60 Mês(es)
André Fabiano Voigt	Doutorado	Integral	Estatutário	60 Mês(es)

¹⁴⁹ Regime de trabalho

¹⁵⁰ Vínculo empregatício

¹⁵¹ Tempo de vínculo ininterrupto do docente com o curso

Antônio de Almeida	Doutorado	Integral	Estatutário	240 Mês(es)
Camila Lima Coimbra	Mestrado	Integral	Estatutário	6 Mês(es)
Carla Miucci Ferraresi de Barros	Doutorado	Integral	Estatutário	36 Mês(es)
Célia Rocha Calvo	Doutorado	Integral	Estatutário	124 Mês(es)
Daniela Magalhães da Silveira	Doutorado	Integral	Estatutário	39 Mês(es)
Deivy Ferreira Carneiro	Doutorado	Integral	Estatutário	57 Mês(es)
Dilma Andrade de Paula	Doutorado	Integral	Estatutário	132 Mês(es)
Eliamar Godoi	Doutorado	Integral	Estatutário	6 Mês(es)
Flaviana Franco Naves	Mestrado	Horista	Estatutário	6 Mês(es)

3 de 16 18/03/2014 11:15

Nome do Docente	Titulação	RT¹⁵²	VE¹⁵³	TV¹⁵⁴
Florisvaldo Paulo Ribeiro Junior	Doutorado	Parcial	Estatutário	60 Mês(es)
Franciele Aparecida de Araújo	Mestrado	Horista	Estatutário	3 Mês(es)
Gilberto Cezar de Noronha	Doutorado	Integral	Estatutário	12 Mês(es)
Guilherme Amaral Luz	Doutorado	Integral	Estatutário	108 Mês(es)
Jacy Alves de Seixas	Doutorado	Integral	Estatutário	240 Mês(es)
Jean Luiz Neves Abreu	Doutorado	Integral	Estatutário	48 Mês(es)
João Paulo Henrique Ribeiro	Mestrado	Horista	Estatutário	1 Mês(es)
Jorgetânia da Silva Ferreira	Doutorado	Integral	Estatutário	48 Mês(es)
Kátia Rodrigues Paranhos	Doutorado	Integral	Estatutário	240 Mês(es)
Leandro José Nunes	Doutorado	Integral	Estatutário	343 Mês(es)
Luciene Lehmkuhl	Doutorado	Integral	Estatutário	120 Mês(es)
Mara Regina do Nascimento	Doutorado	Integral	Estatutário	56 Mês(es)
Marcel Mano	Doutorado	Integral	Estatutário	6 Mês(es)
Marcelo Lapuente Mahl	Doutorado	Integral	Estatutário	48 Mês(es)

¹⁵² Regime de trabalho¹⁵³ Vínculo empregatício¹⁵⁴ Tempo de vínculo ininterrupto do docente com o curso

Marcos Daniel Longhini	Doutorado	Integral	Estatutário	1 Mês(es)
Maria Andréa Angelotti Carmo	Doutorado	Integral	Estatutário	48 Mês(es)
Maria Clara Tomaz Machado	Doutorado	Integral	Estatutário	410 Mês(es)
Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro	Doutorado	Integral	Estatutário	60 Mês(es)
Marta Emísia Jacinto Barbosa	Doutorado	Integral	Estatutário	84 Mês(es)
Mônica Brincalepe Campo	Doutorado	Integral	Estatutário	24 Mês(es)
Newton Dângelo	Doutorado	Integral	Estatutário	264 Mês(es)
Paulo Roberto de Almeida	Doutorado	Integral	Estatutário	252 Mês(es)
Paulo Sérgio da Silva	Doutorado	Integral	Estatutário	66 Mês(es)
Priscila Piazzentini Vieira	Doutorado	Horista	Estatutário	7 Mês(es)
Regina Ilka Vieira Vasconcelos	Doutorado	Integral	Estatutário	84 Mês(es)
Rodrigo Barbosa Ribeiro	Doutorado	Integral	Estatutário	14 Mês(es)
Rosângela Patriota Ramos	Doutorado	Integral	Estatutário	263 Mês(es)
Selmo Haroldo de Resende	Doutorado	Integral	Estatutário	36 Mês(es)
Sérgio Paulo Moraes	Doutorado	Integral	Estatutário	42 Mês(es)

CATEGORIAS AVALIADAS

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

1.1. Contexto educacional

3

4 de 16 18/03/2014 11:15

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

Justificativa para conceito 3:

1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso	3
Justificativa para conceito 3:	
1.3. Objetivos do curso	2
Justificativa para conceito 2:	
1.4. Perfil profissional do egresso	3
Justificativa para conceito 3:	
1.5. Estrutura curricular (Considerar como critério de análise também a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC)	2
Justificativa para conceito 2:	
1.6. Conteúdos curriculares	2
Justificativa para conceito 2:	
1.7. Metodologia	5
Justificativa para conceito 5:	
1.8. Estágio curricular supervisionado NSA para cursos que não contemplam estágio no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de estágio supervisionado	2
Justificativa para conceito 2:	
1.9. Atividades complementares NSA para cursos que não contemplam atividades complementares no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de atividades complementares	4
Justificativa para conceito 4:	
1.10. Trabalho de conclusão de curso (TCC) NSA para cursos que não contemplam TCC no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de TCC	4
Justificativa para conceito 4:	
1.11. Apoio ao discente	4
Justificativa para conceito 4:	
1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	2
Justificativa para conceito 2:	
1.13. Atividades de tutoria NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004	NSA
Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial.	

1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs - no processo ensino-aprendizagem 3

Justificativa para conceito 3:

1.15. Material didático institucional NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático institucional no PPC, obrigatório para cursos a distância (Para fins de autorização, considerar o material didático disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial.

5 de 16 18/03/2014 11:15

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes NSA para cursos presenciais que não contemplam mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes no PPC, obrigatório para cursos a distância NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial.

1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem 3

Justificativa para conceito 3:

1.18. Número de vagas (Para os cursos de Medicina, considerar também como critério de análise: disponibilidade de serviços assistenciais, incluindo hospital, ambulatório e centro de saúde, com capacidade de absorção de um número de alunos equivalente à matrícula total prevista para o curso; a previsão de 5 ou mais leitos na (s) unidade (s) hospitalar (es) própria (s) ou conveniada (s) para cada vaga oferecida no vestibular do curso, resultando em um egresso treinado em urgência e emergência; atendimento primário e secundário capaz de diagnosticar e tratar as principais doenças e apto a referir casos que necessitem cuidados especializados) 5

Justificativa para conceito 5:

1.19. Integração com as redes públicas de ensino Obrigatório para as Licenciaturas, NSA para os demais que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no PPC NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado.

1.20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS no PPC NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

1.21. Ensino na área de saúde Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

1.22. Atividades práticas de ensino Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 1

A análise da Organização didático-pedagógica do curso de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) apresentou o Plano Pedagógico de Curso (PPC/2006) de acordo com a maioria dos quesitos propostos no instrumento. Porém, a despeito da Resolução CNE/CES 13/2002 e CNE/CP 02/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História e carga horária distintas para Licenciatura e Bacharelado, o curso de História da UFU apresenta-se, neste documento, de forma integrada as modalidades Bacharelado e Licenciatura, com a justificativa de que essa é uma opção e um princípio defendido tanto pelo Colegiado do Curso quanto pela UFU (Resoluções: 03/2005 do CONSUN - que regulamenta o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional em Educação e 02/2004 do CONGRAD – Elaboração de Projetos Pedagógicos do Curso de Graduação), por entenderem que essa integração garante a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A organização do currículo do curso de Graduação em História da UFU, visando a integração dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, apresenta-se em três núcleos: Núcleo de Formação Específica (1.890h), Núcleo de Formação Pedagógica (1040h) e Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural (200h), sendo essa última, escolhida a critério do aluno. Portanto, a estrutura curricular é única e visa formar o bacharel e licenciado em história. Nesse sentido, de acordo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de História (Resolução CNE/CES 13, de 13 de Março de 2002), essa comissão observou que

6 de 16 18/03/2014 11:15

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso,

Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

o Bacharelado do curso de História da UFU, subtraindo as disciplinas voltadas para a Licenciatura (1040h), não cumpre a carga horária mínima (2.400h) determinada pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP28/2001. Dessa forma, a organização didático-pedagógica expressa e atende de maneira insuficiente os objetivos e o perfil profissional do egresso. O Estágio Curricular Supervisionado encontra-se institucionalizado no curso de História, com 400h distribuídas em 5 semestres do curso, mas voltado completamente ao ensino e prática profissional da docência em História no nível fundamental e médio. O curso não tem estágios voltados 'a formação do Bacharel de História, o que se constatou foi a participação de alguns alunos bolsistas em atividades de pesquisa e restauro de documentação que são desenvolvidas no CDHIS. As atividades complementares merecem destaque pela sua diversidade e integralização curricular, comprovadas na documentação consultada e em reunião com os docentes. A Monografia para a conclusão do curso tem caráter de obrigatoriedade, está distribuída em três semestres: Monografia I (Métodos e Técnicas de Pesquisa em História), MonografiaII e Monografia III e conta com o acervo do CDHIS, como pode ser comprovado nas monografias já apresentadas no curso. O curso de Graduação em História da UFU, desde 2011, através de uma comissão de professores tem realizado avaliações do PPC, como pode ser observado nos relatórios apresentados 'a comissão. A Comissão Própria de Avaliação (CPA) foi criada em 2005 (Portaria R No.302, 08/04/2005) e também tem exercido suas atividade desde 2012 (Resolução No.28/2012 CONUN/UFU), com uma participação ainda muito incipiente tanto de docentes como discentes. No entanto, os discentes demonstraram descontentamento com o procedimento de avaliação da CPA por verem nela apenas um questionário e, ainda, por não terem nenhum retorno dos resultados. Em contrapartida, a CPA apresentou 'a comissão o material de divulgação dos relatórios.

Conceito da Dimensão 1

3.1

Dimensão 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL - Fontes de consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE 2

Justificativa para conceito 2:

2.2. Atuação do (a) coordenador (a) 4

Justificativa para conceito 4:

2.3. Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância (Indicador específico para cursos a distância) NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial.

2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a) 4

Justificativa para conceito 4:

2.5. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso NSA para cursos a distância, obrigatório para cursos presenciais 5

Justificativa para conceito 5:

2.6. Carga horária de coordenação de curso NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial.

2.7. Titulação do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) 5

Justificativa para conceito 5:

7 de 16 18/03/2014 11:15

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

2.8. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) 5

Justificativa para conceito 5:

2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 50% Conceito 2 – maior ou igual a 50% e menor que 60% Conceito 3 – maior ou igual a 60% e menor que 70% Conceito 4 – maior ou igual a 70% e menor que 80% Conceito 5 – maior ou igual a 80%) 5

Justificativa para conceito 5:

2.10. Experiência profissional do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para egressos de cursos de licenciatura (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos) 1

Justificativa para conceito 1:

2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica (para fins de autorização, considerar os docentes previstos para os dois primeiros anos do curso) Obrigatório para cursos de licenciatura, NSA para os demais NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado.

2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos) 5

Justificativa para conceito 5:

2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância (relação entre o número de docentes e o número de estudantes equivalente 40h em dedicação à EAD) NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial.

2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente 3

Justificativa para conceito 3:

2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) 4

2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros

8 de 16 18/03/2014 11:15

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004 NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial.

2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004 NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial.

2.18. Relação docentes e tutores - presenciais e a distância - por estudante NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004 NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial.

2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 2

Em relação ao NDE, cabe considerar que foi instituído em 17 de março de 2011. Naquela oportunidade, sua composição incluía todos os docentes do curso (32 docentes). As funções do NDE, no entanto, eram assumidas pelo Colegiado de Curso, formado por sete componentes, incluindo três discentes. Apenas em outubro de 2013, o NDE foi instituído em acordo com a legislação, assumindo suas atribuições legais. Desde então, promoveu apenas

uma reunião. O coordenador do curso possui graduação e pós-graduação na área do curso. O coordenador trabalha em regime de tempo integral e dedica vinte horas semanais para a coordenação. A visita in loco percebeu haver disponibilidade para atendimento aos alunos. O corpo docente é formado por professores doutores, com boa experiência no magistério superior, conforme apontam os documentos disponibilizados para a comissão. Todos os docentes são contratados em regime de tempo integral. A experiência profissional, excluída as atividades no magistério superior, é diminuta - apenas quatro docentes comprovaram experiência em outra atividade - conforme os currículos e documentos disponibilizados, excluídos os professores licenciados. Já no que se refere à experiência no magistério superior, quase a totalidade dos professores atua há mais de três anos. O colegiado de curso é formado por sete representantes: três docentes e três discentes, sob a direção do coordenador o curso. Dos representantes discentes, um tem direito a voto. A representação docente, por sua vez, não obedece qualquer critério aparente, seja de proporcionalidade em relação ao total de professores de curso, seja de representação das nucleações da estrutura curricular, presentes no projeto político pedagógico, seja relativa às sub-áreas do conhecimento, tal como elas se organizam no campo da história. O corpo docente mantém significativa produção acadêmica, com média de cinco produções no último triênio (2011, 2012 e 2013). Na reunião com o corpo docente, os professores expressaram um profundo e incômodo desconhecimento da legislação que regula a graduação na área de História, seja no que se refere às diretrizes curriculares, seja no que tange à legislação específica sobre os cursos de bacharelado e licenciatura. Afirmaram, repetidamente, que a estrutura curricular ofertada, conjugando as modalidades Bacharelado e Licenciatura, garantia a formação plena de historiadores aptos a atuar tanto na pesquisa

9 de 16 18/03/2014 11:15

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

quanto no magisterio. Deixaram entender, todavia, que compreendiam a atuação docente como mera reprodução de conteúdos. Não fundamentam seus argumentos em estudos circunstanciados sobre a formação de historiadores, especialmente aqueles voltados para a formação do professor de história. Defenderam a articulação das duas modalidades, afirmando

ser ela possível ao tempo da reformulação curricular, em 2005, desconsiderando as resoluções do Conselho Nacional de Educação, então em vigor. Na reunião com os alunos, quando questionados sobre a formação para a pesquisa, os alunos afirmaram que ela se restringe aos alunos agraciados com bolsas de Iniciação Científica ou que orbitam no círculo de influência de alguns professores.

Conceito da Dimensão 2

3.9

Dimensão 3: INFRAESTRUTURA - Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral - TI (Para fins de autorização, considerar os gabinetes de trabalho para os docentes em tempo integral do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) 3

Justificativa para conceito 3:

3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos 4

Justificativa para conceito 4:

3.3. Sala de professores (Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso 3

Justificativa para conceito 3:

3.4. Salas de aula (Para fins de autorização, considerar as salas de aula implantadas para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) 5

Justificativa para conceito 5:

3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática (Para fins de autorização, considerar os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) 3

Justificativa para conceito 3:

3.6. Bibliografia básica (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Nos cursos que possuem acervo virtual (pelo menos 1 título virtual por unidade curricular), a proporção de alunos por exemplar físico passam a figurar da

seguinte maneira para os conceitos 3, 4 e 5: Conceito 3 – 13 a 19 vagas anuais Conceito 4 – de 6 a 13 vagas anuais Conceito 5 – menos de 6 vagas anuais) 4

Justificativa para conceito 4:

3.7. Bibliografia complementar (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) 4

Justificativa para conceito 4:

3.8. Periódicos especializados (Para fins de autorização, considerar os periódicos relativos às áreas do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. Para fins de autorização, os critérios de análise passam a

10 de 16 18/03/2014 11:15

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 3 títulos Conceito 2 – maior ou igual a 3 e menor que 6 Conceito 3 – maior ou igual a 6 e menor que 9 Conceito 4 – maior ou igual a 9 e menor que 12 Conceito 5 – maior ou igual a 12) 4

Justificativa para conceito 4:

3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a brinquedoteca 3

Justificativa para conceito 3:

3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a brinquedoteca

Justificativa para conceito 2:

3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a brinquedoteca

4

Justificativa para conceito 4:

3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de Curso Presencil.

3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

3.15. Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial no PPC NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

3.16. Sistema de referência e contrarreferência Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

3.17. Biotérios Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam biotério no PPC NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

11 de 16 18/03/2014 11:15

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

3.18. Laboratórios de ensino Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de ensino no PPC NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

3.19. Laboratórios de habilidades Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de habilidades no PPC NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

3.20. Protocolos de experimentos Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam protocolos de experimentos no PPC NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

3.21. Comitê de ética em pesquisa Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam comitê de ética em pesquisa no PPC NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 3

Os gabinetes de trabalho dos docentes são exíguos, pois comportam quatro docentes e sem espaço aparente para atendimento aos alunos. O espaço de trabalho para coordenação de curso e serviços acadêmicos é muito bom. A sala de professores não é adequada, não dispondo de equipamentos e não comportando todos os docentes do curso. As salas de aulas são muito boas, com espaço suficiente para o número de alunos, dispõem de boa iluminação e de equipamentos para projeção. O acesso de alunos a equipamentos de informática é deficitário. Os alunos do curso compartilham com os demais alunos do campus das máquinas disponíveis. Pois, o campus Santa Mônica dispõe de 346 máquinas, compartilhadas por 11.124 alunos, perfazendo uma média de 32,3 alunos por máquina. O acervo de livros é adequado, com títulos que compõem o projeto político pedagógico do curso, em número suficiente ao atendimento dos alunos, na razão de oito alunos por turma. A instituição mantém assinatura de alguns periódicos, não obstante o fato de recorrer, em larga medida, ao Portal Periódicos CAPES. O curso mantém dois laboratórios em funcionamento (Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História e Laboratório de Pesquisa em Cultura Popular e Vídeo Documentário), além disso, mantém um Centro de Documentação Histórica (CDHIS). Tais laboratórios não compreendem espaços físicos que comportam os alunos, considerando o número de vagas. São espaços exíguos, com poucos equipamentos e com vaga relação com o PPC. O centro de documentação, ainda que não constitua um laboratório, constitui espaço mais efetivo nos processos de ensino e aprendizagem - oferece a experiência de guarda, manutenção, preservação, restauro e divulgação de acervos, configura-se em base documental para a quase totalidade dos trabalhos de conclusão de curso e oferece formação complementar

para os alunos interessados, além de possuir instalações físicas compatíveis com o número de vagas ofertadas.

Conceito da Dimensão 3

3.5

REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS

4.1. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso NSA para cursos que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais Não

Justificativa para conceito Não:

Critério de análise:

O PPC está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais?

4.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004) Sim

Justificativa para conceito Sim:

12 de 16 18/03/2014 11:15

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

Critério de análise:

A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está inclusa nas disciplinas e atividades curriculares do curso?

A temática da História e da Cultura Afro-Brasileira está inserida na estrutura curricular, por meio da disciplina, Introdução à História da África, como disciplina obrigatória. A temática da História e Cultura Indígena está presente na estrutura curricular, por meio de uma disciplina no rol de Optativas. Registre-se, no entanto, que a estrutura curricular prevê que o aluno cursará cinco disciplinas optativas. Nada garante que uma delas, obrigatoriamente, seja a que aborde a temática indígena.

4.3. Titulação do corpo docente (Art. 66 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) Sim

Justificativa para conceito Sim:

Critério de análise:

Todo o corpo docente tem formação em pós-graduação?

Todos os professores têm formação em curso de Pós-Graduação Stricto Sensu.

4.4. Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010)

Sim

Justificativa para conceito Sim:

Critério de análise:

O NDE atende à normativa pertinente?

O Núcleo Docente Estruturante atende a normativa pertinente, desde outubro de 2013. Instituído em março de 2011, compreendia todos os professores do curso, mas suas competências eram exercidas por um colegiado formado por professores e alunos.

4.5. Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Normativa N° 12/2006)

NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

Critério de análise:

A denominação do curso está adequada ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?

4.6. Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria N°10, 28/07/2006; Portaria N° 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP N°3,18/12/2002)

NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Bacharelado em História.

Critério de análise:

Desconsiderando a carga horária do estágio profissional supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, caso estes estejam previstos, o curso possui carga horária igual ou superior ao estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?

4.7.

Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas). Resolução CNE/CP N° 1 /2006 (Pedagogia)

Não

Justificativa para conceito Não:

Critério de análise:

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

O curso atende à carga horária mínima em horas estabelecidas nas resoluções?

4.8.

Tempo de integralização Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas) Sim

Justificativa para conceito Sim:

Critério de análise:

O curso atende ao Tempo de Integralização proposto nas Resoluções?

4.9. Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Dec. N° 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008) Não

Critério de análise:

A IES apresenta condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida?

As instalações para pessoas com deficiência são disponibilizadas de modo desigual. Há instrumentos para garantir o acesso aos que detém deficiência visual à bibliografia e ao material didático usado na instituição. No entanto, não se percebe a mesma preocupação no que se refere à mobilidade. Os prédios de sala de aula não são providos de rampas, de modo que o único acesso é o elevador. Ocorre que no momento da avaliação os elevadores testados (exceção feita à biblioteca) não funcionavam, estavam desligados. Um dos espaços apontados pelo corpo docente como fundamental para a formação dos alunos Centro de Documentação de História, por exemplo, não garante acessibilidade aos portadores de deficiência motora e tampouco aos que possuem deficiência visual. Outro fator notado pela comissão foi a ausência de demarcadores visuais ou sonoros para portadores de deficiência que garantam a locomoção segura pelo campus.

4.10. Disciplina de Libras (Dec. N° 5.626/2005)

Sim

Justificativa para conceito Sim:

Critério de análise:

O PPC contempla a disciplina de Libras na estrutura curricular do curso?

A disciplina Libras compreende a estrutura curricular, conforme instrumento regulador da instituição, qual seja a Resolução nº 55/2010, do Conselho de Graduação.

4.11. Prevalência de Avaliação Presencial para EAD (Dec. N° 5622/2005 art. 4 inciso II, § 2) NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial.

Critério de análise:

Os resultados dos exames presenciais prevalecem sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância?

4.12. Informações Acadêmicas (Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC N° 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010) Sim

Justificativa para conceito Sim:

Critério de análise:

As informações acadêmicas exigidas estão disponibilizadas na forma impressa e virtual?

A universidade mantém plataforma acessível aos alunos, por meio da qual há acesso às informações acadêmicas.

4.13. Políticas de educação ambiental (Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto

14 de 16 18/03/2014 11:15

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

N° 4.281 de 25 de junho de 2002) Não

Justificativa para conceito Não:

Critério de análise:

Há integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente?

O PPC não indica a integração da educação ambiental às disciplinas do curso, de modo transversal, contínuo e permanente.

DISPOSIÇÕES LEGAIS

O Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia não cumpre todos os requisitos legais. As Diretrizes Curriculares para o curso de História não são respeitadas no que diz respeito a distinção dos percursos curriculares do bacharelado e da licenciatura. O Curso oferece as duas modalidades simultaneamente. Designada para avaliar a oferta do

Bacharelado, a comissão constatou que o percurso curricular do bacharelado constitui menos de 2/3 da carga horária prevista. Com 1980 horas em uma estrutura curricular de 3130 horas, questões fundamentais da formação do bacharel são deixadas de lado. As 1980 horas identificadas como da formação do bacharel correspondem, em horas-relógio, a 1741 horas, cerca de 3/4 da carga horária mínima estabelecida para o bacharelado em História. As temáticas da cultura afro-brasileira e da cultura e história indígenas também não são adequadamente incluídas no percurso curricular. Elas são ofertadas como disciplinas optativas, podendo ou não constituir o percurso curricular dos alunos, considerando que a estrutura curricular prevê cinco disciplinas optativas a serem definidas em um rol de 31 disciplinas. O NDE, apesar de instituído em 2011, conforme relato da coordenação e dos professores, delegou suas atribuições ao colegiado de curso, constituído por 4 docentes e 3 discentes. Apenas em outubro passado a legislação foi cumprida adequadamente. O acesso para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida é oferecido de modo desigual. Em dois espaços, apesar de haver elevadores, constatou-se que não funcionavam. Na biblioteca, os elevadores não estão visíveis e o acesso depende da intermediação de um funcionário. A disciplina de LIBRAS está prevista ainda que com carga horária mínima. As informações acadêmicas estão disponíveis aos alunos por meio de portal próprio. Não há indicação da integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal.

Considerações finais da comissão de avaliadores e conceito final :

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA COMISSÃO DE AVALIADORES

O Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia teve início em 1964. Em seus 50 anos, consagrou-se como referência na região, constituindo além de uma prestigiada graduação, um curso de pós-graduação consolidado. Seus 33 professores doutores possuem produção adequada e experiência no magistério superior. Os egressos do curso estão espalhados por instituições de ensino Básico e Superior por todo o país. Nesta oportunidade, todavia, a estrutura curricular considerada pela comissão não corresponde ao potencial do corpo docente, padecendo de algumas lacunas que certamente poderão ser superadas com mínimo esforço. Em primeiro lugar, a comissão registrou o desconhecimento institucional e dos docentes do curso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História e para os cursos de Bacharelado e Licenciatura. Em segundo lugar, a comissão percebeu o estranhamento dos docentes em relação aos processos de avaliação de cursos. Em mais de uma ocasião deparamo-nos com questionamentos e posicionamentos denunciadores do desconhecimento e/ou da compreensão equivocada sobre a Avaliação de Cursos. A oferta de Bacharelado e Licenciatura conjugados foi percebida pela comissão, após inquirir docentes e

servidores em instâncias distintas, tanto como resultado de uma opção institucional (conforme relatou uma das chefias, a instituição entendeu que as resoluções que distinguem os percursos curriculares não exigem cumprimento compulsório) quanto do desconhecimento dos docentes (muitos afirmaram que até o ano de 2005 a legislação permitia a oferta conjugada, desconhecendo não apenas a Resolução CNE/CP 1 de 18/02/2002, mas a Resolução CNE/CES 13, de 13/03/2002. Este desconhecimento foi estendido aos alunos, que manifestaram o

15 de 16 18/03/2014 11:15

Considerações finais da comissão de avaliadores e conceito final :

mesmo grau de apreensão, por meio de questionamentos da mesma ordem dos apresentados pelos docentes. Pelo que pudemos perceber, o avaliador institucional não instruiu o curso sobre os procedimentos devidos e não esclareceu sobre a natureza da visita.

Após as reuniões com todos os agentes e feitas as devidas análises da documentação, consideramos que a oferta do Bacharelado padece de lacunas que exigem resolução imediata. Conforme testemunharam os alunos, a formação para a pesquisa está restrita aos alunos integrantes dos programas de iniciação científica ou que orbitam no círculo de influência dos docentes.

No que se refere à recepção à comissão, a coordenação do curso nos assistiu em tudo o que foi necessário. A coordenadora professora Maria Andrea Angelotti Carmo e a vice-coordenadora professora Daniela Magalhães da Silveira acompanharam a comissão na visita às instalações e aos departamentos das instituições. Ambas permaneceram à disposição da comissão durante todo o período, esclarecendo-nos, auxiliando-nos e suprimindo-nos com informações e dados. Os professores e os alunos, nas reuniões ocorridas, foram extremamente participativos, oferecendo a comissão todas as informações devidas e ajudando-nos a entender a estrutura acadêmica do curso.

CONCEITO FINAL

3

16 de 16 18/03/2014 11:15

ANEXO III – PROBLEMAS NADA LEGAIS

PROBLEMAS NADA LEGAIS

Devido aos boatos que têm surgido ao longo dos últimos meses, nós da chapa novos horizontes, viemos por meio de nota elucidar algumas das questões através da legislação e do próprio relatório do mec de modo que as discentes¹⁵⁵ possam se posicionar para além de interesses de algumas pessoas que ajudaram a espalhar estes boatos nos corredores, nas salas de aula e no finado grupo de facebook ‘história ufu’¹⁵⁶. Então vamos aos boatos:

Boato 1 - Fim do curso de história caso não fosse aprovada a proposta de currículo feita pelo colegiado.

Resposta - Conforme explicado pela própria comissão do mec, não apenas para nós discentes como também para algumas docentes, existem diversas etapas para o fechamento do curso. Dentre as diversas etapas o mec ainda teria que pedir um ajuste de conduta caso as medidas por nós tomadas não fossem consideradas satisfatórias e ainda assim teríamos um prazo para nos ajustar ou não, para depois haver uma chance de ameaça real de fechamento do curso. Ou seja, a quem beneficia o pânico? Acreditamos que não às discentes. Em relação a esta questão segue o que diz o relatório do mec:

a comissão percebeu o estranhamento dos docentes em relação aos processos de avaliação de cursos. Em mais de uma ocasião deparamo-nos com questionamentos e posicionamentos denunciadores do desconhecimento e/ou da compreensão equivocada sobre a Avaliação de Cursos. (...) Este desconhecimento foi estendido aos alunos, que manifestaram o mesmo grau de apreensão, por meio de questionamentos da mesma ordem dos apresentados pelos docentes.¹⁵⁷

Existe hoje uma prudência, talvez um pouco exagerada, de tentar encaminhar a reforma até maio, para evitar a possibilidade de maiores complicações com o mec, entretanto acreditamos que o resultado da reforma é mais importante que qualquer querela burocrática com o mec.

¹⁵⁵ Em vista de uma reflexão sobre o papel da linguagem na manutenção do patriarcado, resolvemos adotar o gênero feminino quando falamos para ambos os sexos, já que tanto o ‘x’ como o ‘@’ nos parecem estranhos tanto na grafia como na oralidade.

¹⁵⁶ Após ser definida a comissão de reforma curricular, o grupo foi apagado com todas as evidências sobre a promoção deste e de outros boatos, não estamos falando que estes eventos tiveram relação direta, mas é inegável a proximidade temporal entre ambos.

¹⁵⁷ Páginas 15 e 16 do relatório do mec (anexo ii).

Boato 2 - Necessidade de separar o curso de licenciatura e bacharelado.

Resposta - Não existe a necessidade da separação entre licenciatura e bacharelado. É verdade que o mec está fazendo uma pressão para isto através da interpretação distorcida de UM artigo (que trataremos mais tarde) e existem algumas evidência em relação a isso. Primeira evidência é que todas as universidades que tem currículo integrado e foram ‘pegas’ no provão¹⁵⁸ estão sofrendo este assédio, mas as que não foram estão tranquilas. A segunda evidência é que o assédio veio como breve menção no relatório e não como queixa formal (mais a frente listaremos e explicaremos as queixas formais):

Porém, a despeito da Resolução CNE/CES 13/2002 e CNE/CP 02/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História e carga horária distintas para Licenciatura e Bacharelado, o curso de História da UFU apresenta-se, neste documento, de forma integrada as modalidades Bacharelado e Licenciatura.¹⁵⁹

Então o mec se respalda na resolução cne/cp 1 de 18/02/2002 em uma interpretação falaciosa do item i do artigo 7º, que define as regras que devem ser seguidas nas licenciaturas, que diz que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria”, entretanto a falácia interpretativa se dá a partir do momento que considera uma estrutura com identidade própria implicando necessariamente na separação das modalidades, o que não faz muito sentido se lermos o artigo inteiro, já que o item iii dá a liberdade para a instituição constituir o próprio projeto pedagógico de modo a tomar as decisões organizacionais, ou seja, que podemos fazer como preferir. Vale salientar que o artigo 207 da Constituição Federal de 1988 corrobora com esta interpretação:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996).

¹⁵⁸ Apesar das diferenças de roupagem, não existe nenhuma diferença entre o enade e o finado provão. Ambos servem para legitimar as faculdades particulares, mas este é um outro assunto no qual em um outro momento podemos discutir em mais detalhes.

¹⁵⁹ Página 6 do relatório do mec (anexo ii).

Mas o assédio não vem apenas através do relatório, sendo que existe a própria burocracia do enade que dificulta a vida dos institutos que trabalham com o projeto integrado, mas em relação à este aspecto a solução é simples: se pode fazer um esquema análogo ao que ocorre na geografia: uma entrada (licenciatura) e duas saídas, mas ao invés das saídas serem opcionais, seriam obrigatórias.

Importante notar que esta não foi a única questão a ser reclamada dentro do relatório e que não veio como queixa formal: a ausência de disciplina obrigatória sobre a questão indígena também foi citada, então por que esta não teve a mesma repercussão que a do currículo?

Boato 3 – Para se manter o curso unificado é preciso aumentar o tempo de graduação.

Este boato provavelmente foi baseado em um equívoco que ocorreu durante a visita do mec:

As 1980 horas identificadas como da formação do bacharel correspondem, em horas-relógio, a 1741 horas, cerca de 3/4 da carga horária mínima estabelecida para o bacharelado em História.¹⁶⁰

Ou seja, se disse que a carga horária estaria definida em horas aulas e de acordo com a parecer cne/ces 261/2006 a quantidade de horas dos cursos deveria ser calculada em horas relógio para evitar distorções. A questão é que houve um pequeno problema de desconhecimento da própria natureza do curso que levou o repasse de informação equivocada para o mec. As horas contabilizadas já são horas relógio e não horas aula, de maneira que mesmo que não se soubesse disso bastaria fazer as contas: o semestre letivo possui 18 semanas, e a maioria das matérias possuem quatro aulas por semana, o que totaliza 72 horas aula por semestre letivo, ao converter horas aula para horas relógio temos $72 \text{ [horas aula]} \times 50 \text{ [minutos por aula]} / 60 \text{ [minutos por hora]} = 60 \text{ [horas relógio]}$. Vale salientar que esta confusão de horas relógio e horas aula é um problema antigo dentro do colegiado que está dado desde início de 2013, quando Soliz estava no colegiado e se voluntariou para fazer as devidas conversões, mas o mesmo foi ignorado, assim como seus apontamentos sobre a reforma curricular que também foi discutida nesta época pelo colegiado.

Mas apenas desfazer a confusão entre horas relógio e horas aula não garante a viabilidade de se cumprir a legislação e manter os cursos unidos, por isto vamos entrar no mundo da matemática, sendo que na resolução cne/cp 02/2002 que fala sobre as cargas horárias para licenciatura temos o mínimo de 2800 horas relógio, sendo:

¹⁶⁰ Página 15 do relatório do mec (anexo ii).

- 1800 horas de conteúdos curriculares de atividades científico culturais;
- 400 horas de práticas como componente curricular;
- 400 horas de estágio;
- 200 horas de atividades acadêmico científico culturais.

A resolução cne/ces 2/2007 que estipula uma carga horária de 2400 horas para o bacharelado em história. Ou seja, um currículo integrado com o mínimo de horas teria que ter no mínimo 3400 horas, sendo:

- 1800 horas de conteúdos curriculares de atividades científico-culturais;
- 400 horas de práticas como componente curricular;
- 400 horas de estágio;
- 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais;
- 600 horas de disciplinas voltadas apenas ao bacharelado, incluindo o estágio.

Entretanto nosso currículo possui:

- ? conteúdos curriculares de atividades científico-culturais;
- ? horas de práticas como componente curricular;
- 400 horas de estágio;
- 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais;
- ? horas de disciplinas voltadas apenas ao bacharelado.

Existem interrogações porque dentro do projeto político pedagógico as disciplinas são separadas apenas nos critérios institucionais inseridos no “projeto institucional de formação e desenvolvimento do profissional da educação” aprovado pela resolução número 03/2005 do conselho universitário da ufu, e por isto o mec alegou dificuldades para saber quais as matérias eram pertencentes ao bacharelado. De qualquer maneira tendo 600 horas já definidas acima, precisaríamos de, no mínimo, mais 2800 horas, entretanto temos 2590 horas, ou seja, se considerarmos que a diferença é de apenas 210 horas-relógio (ou seja, três matérias), vemos que não é impossível manter as modalidades integradas sem aumentar o tempo do curso, como foi propagado.

Então após termos falados sobre os boatos, vamos listar e comentar as queixas formais do mec:

Queixa formal 1 – Falta de acessibilidade:

As instalações para pessoas com deficiência são disponibilizadas de modo desigual. Há instrumentos para garantir o acesso aos que detém deficiência visual à bibliografia e ao material didático usado na instituição. No entanto, não se percebe a mesma preocupação no que se refere à mobilidade. Os

prédios de sala de aula não são providos de rampas, de modo que o único acesso é o elevador. Ocorre que no momento da avaliação os elevadores testados (exceção feita à biblioteca) não funcionavam, estavam desligados. Um dos espaços apontados pelo corpo docente como fundamental para a formação dos alunos Centro de Documentação de História, por exemplo, não garante acessibilidade aos portadores de deficiência motora e tampouco aos que possuem deficiência visual. Outro fator notado pela comissão foi a ausência de demarcadores visuais ou sonoros para portadores de deficiência que garantam a locomoção segura pelo campus.¹⁶¹

Resposta: o problema de acessibilidade, apesar de ser extremamente preocupante por uma preocupação de não excluir do outro dos diversos espaços, não é um problema do instituto em si, e sim da universidade como um todo.

Queixa formal 2 – O não cumprimento da carga horária mínima para o bacharelado:

(...) essa comissão observou que o Bacharelado do curso de História da UFU, subtraindo as disciplinas voltadas para a Licenciatura (1040h), não cumpre a carga horária mínima (2.400h) determinada pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP28/2001. Dessa forma, a organização didático-pedagógica expressa e atende de maneira insuficiente os objetivos e o perfil profissional do egresso.¹⁶²

Resposta: conforme já explicado anteriormente além da confusão entre hora relógio e hora aula, outro problema é que o projeto pedagógico não separa as disciplinas de acordo pede a legislação e sim conforme o “projeto institucional de formação e desenvolvimento do profissional da educação” aprovado pela resolução número 03/2005 do conselho universitário da ufu, que define 1890 horas de disciplinas do núcleo de formação específica do núcleo, 1025 de formação pedagógica, 200 horas do núcleo de formação acadêmica-científica-cultural que integralizam 3115 horas, vale salientar que os números que estão no projeto político pedagógico do curso não batem com os números dados ao mec: “Núcleo de Formação Específica (1.890h), Núcleo de Formação Pedagógica (1040h) e Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural (200h)”¹⁶³ que totalizam 3130 horas e que difere da carga horária total registrada no sistema através dos relatórios que é de 3190 horas. Não sabemos o porquê destas diferenças.

¹⁶¹ Página 14 do relatório do mec (anexo ii).

¹⁶² Páginas 6 e 7 do relatório do mec (anexo ii).

¹⁶³ Página 6 do relatório do mec (anexo ii).

A solução para este problema é simples, já que em grande parte a não adequação se deu muito mais por não saber quais matérias considerar como do bacharelado do que por não existirem estas horas. Considerando a carga efetiva registrada nos relatórios de histórico escolar é quase a carga horária mínima necessária para manter licenciatura e bacharelado integrado (3400 horas), apenas é preciso separar no projeto político pedagógico as disciplinas de acordo com as categorias que o mec pede.

Vale salientar que a comissão veio avaliar o bacharelado, então houve um equívoco por parte do mec em relação à resolução já que a resolução que eles deveriam citar era a cne/ces 2/2007 que estipula uma carga horário de 2400 horas para o bacharelado em história e não a da licenciatura.

Queixa formal 3 – O não cumprimento das diretrizes curriculares nacionais que exigem o estágio para o bacharelado:

Nesse sentido, de acordo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de História (Resolução CNE/CES 13, de 13 de Março de 2002), (...) O Estágio Curricular Supervisionado encontra-se institucionalizado no curso de História, com 400h distribuídas em 5 semestres do curso, mas voltado completamente ao ensino e prática profissional da docência em História no nível fundamental e médio. O curso não tem estágios voltados ‘a formação do Bacharel de História, o que se constatou foi a participação de alguns alunos bolsistas em atividades de pesquisa e restauro de documentação que são desenvolvidas no CDHIS.¹⁶⁴

Resposta: A resolução cne/ces 13/2002 estabelece as diretrizes curriculares para o curso de história. Conforme o próprio relatório, o que o mec questiona é um dos itens do artigo segundo que fala sobre o projeto pedagógico que deverá definir “o formato dos estágios”, entretanto não existe nenhum estágio específico para o bacharelado dentro do currículo atual.

A solução para este problema é simples também: basta apenas a inclusão de uma matéria de estágio específico para o bacharelado que adequamos o currículo às exigências do mec.

Depois de passar pelos principais boatos e pelo relatório do mec chegamos a conclusão que os problemas apresentado pelo mec são pequenos e bem simples de se resolver,

¹⁶⁴ Página 7 do relatório do mec (anexo ii).

mas que o desconhecimento das professoras¹⁶⁵ em relação a legislação tornou possível fazer com que estes pequenos problemas tomassem a proporção que tomaram, como o mec nota:

Na reunião com o corpo docente, os professores expressarem um profundo e incômodo desconhecimento da legislação que regula a graduação na área de História, seja no que se refere às diretrizes curriculares, seja no que tange à legislação específica sobre os cursos de bacharelado e licenciatura.¹⁶⁶

Uma preocupação que temos é em relação à maneira como acontecerá a reforma curricular já que a proposta já apresentada pelo colegiado é, ao nosso ver, conteudista, deixando de lado a formação epistemológica do historiador em detrimento da historiografia consagrada. Mesmo em diálogos com as docentes fora do colegiado o cenário não se mostra muito animador. Não apenas nós temos esta visão, segundo o próprio mec, as docentes: “deixaram entender, todavia, que compreendiam a atuação docente como mera reprodução de conteúdos”¹⁶⁷. Esperamos que a atual comissão de reforma curricular ande na direção oposta a esta.

Outra preocupação é a seguinte questão: por que em 2005 o grupo formado por discentes, docentes e técnicos, defenderam veemente a necessidade de bacharelado e licenciatura serem juntas, e agora estão “entregando os pontos” tão facilmente?

Por fim queremos dizer que é importante, como já disse projeto pedagógico do curso de história de 2005, que aproveitemos esta reforma curricular não apenas para se adequar a legislação, mas para propor um novo curso de história considerando o avanço dos conhecimentos historiográficos.

¹⁶⁵ Vale salientar que nem todas as professoras possuem este desconhecimento. Existe a possibilidade de que este desconhecimento não seja o único responsável pela dimensão que tomaram os boatos, mas não queremos acreditar que existam outros motivos para o que aconteceu, apesar das coincidências.

¹⁶⁶ Página 9 do relatório do mec (anexo ii).

¹⁶⁷ Página 10 do relatório do mec (anexo ii).

ANEXO IV – PRIMEIRO OFÍCIO PARA PARTICIPAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR¹⁶⁸

Ofício 1/2015

Uberlândia, 05 de janeiro de 2015.

Ao instituto de história

Aos cuidados do professor Alexandre Avelar

Assunto: Participação da comissão da reforma curricular.

Nós, Victor Hugo Soliz, portador do rg 38.505.016-1 ssp-sp e número de matrícula 11211his216; Marco Felipe dos Santos, portador do rg 15634319 ssp-mg e número de matrícula 11311his220; e Felipe Cesar Peres Tedeschi portador do rg 48.720.895-x ssp-sp e número de matrícula 11411his033, membros do ca da história viemos por meio desta solicitar participar da comissão que está tratando da reforma curricular.

Felipe Cesar Peres Tedeschi

11411his033

Marco Felipe dos Santos

11311his220

Victor Hugo Soliz

11211his216

¹⁶⁸ Não temos as versões protocoladas desses ofícios porque com a mudança de gestão do centro acadêmico, as cópias sumiram.

ANEXO V – SEGUNDO OFÍCIO PARA PARTICIPAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR

Ofício nº02/2015

Uberlândia, 21 de Janeiro de 2014.¹⁶⁹

Ao instituto de história

Aos cuidados do professor Marcelo La Puente

Assunto: Solicitação de participação da Comissão de Reforma Curricular.

Nós, Victor Hugo Soliz, portador do rg 38.505.016-1 ssp-sp e matrícula 11211his216; Marco Felipe dos Santos, portador do rg 15.634.319 ssp-mg e matrícula 11311his220 e Felipe César Peres Tedeschi, portador do rg 48.720.895, ssp-sp e matrícula 11411his033, membros do centro acadêmico novos horizontes do curso de história, vêm por meio de este solicitar a recomposição da comissão que está tratando da reforma curricular, já que segundo o artigo 63 do regimento geral da ufu o conselho da unidade é o órgão máximo deliberativo e que não existe nenhum artigo que limite a criação de comissões apenas com membros do conselho. Vale salientar que pedimos nosso ingresso na comissão durante a última reunião do instituto que teve este fim e que a nossa entrada na comissão foi negada pelo diretor do instituto, Marcelo Lapuente, pois o mesmo afirmou que ali não era o local adequado, mas que deveríamos fazer a solicitação para a comissão que seria 'tranquilo'. Entretanto, por uma série de desencontros, acabou não sendo tranquilo: primeiramente que muitos professores não ouviram nosso pedido durante a reunião do conselho, segundo que houve uma falta de comunicação entre a secretaria e a presidência da comissão, e por fim entre nós mesmos e a comissão. Outra coisa que é importante ressaltar é que nós confiamos plenamente nos nossos representantes no conselho, mas para a questão da reforma curricular, além da necessidade de um perfil mais aberto a discussões, o centro acadêmico veio se preparando para participar ativamente desde as eleições para o centro acadêmico no início de 2014, nenhum dos representantes discentes no conselho é do centro acadêmico. Como histórico é bom ressaltar que participamos de todas reuniões referentes à reforma curricular, inclusive mesmo sem sermos oficialmente membros da comissão, estamos desenvolvendo uma proposta de currículo integrado que será entregue à comissão independentemente do desenrolar deste

¹⁶⁹ O ano correto é 2015, mas mantivemos a versão que foi protocolada.

ofício de modo que acreditamos estarmos aptos a contribuir para o processo de construção da reforma por isto viemos por meio desta pedir para integrar a comissão que discute o currículo.

ANEXO VI – TERCEIRO OFÍCIO PARA PARTICIPAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR PROGRAD

Ofício nº03/2015

Uberlândia, 27 de fevereiro de 2015.

À pro-reitoria de graduação

Aos cuidados da diretora de ensino Giovana Ferreira Melo

Assunto: Solicitação de participação da Comissão de Reforma Curricular.

O centro acadêmico do curso de história novos horizontes vem por meio deste ofício solicitar a recomposição da comissão que está tratando da reforma curricular, abrindo para um membro do centro acadêmico escolhido pelo próprio centro. Como justificativa gostaria de trazer a ideia contida no “projeto institucional de formação e desenvolvimento do profissional da educação” redigida pelo “fórum das licenciaturas” que defende um currículo democrático e integração de discentes, docentes e técnicos administrativos para a construção de uma universidade melhor e tendo em vista este aspecto acreditamos que não exista nenhum problema, pelo contrário, seria mais uma contribuição, se um dos nossos membros participassem da comissão. O histórico começa em fevereiro de 2013 quando o colegiado resolveu montar uma nova proposta de reforma curricular, na qual já havíamos tido contato com o relatório que a gestão do centro acadêmico de 2012 havia feito, sendo esta a única participação discente efetiva. Afirmamos isto porque um dos nossos membros participou das ‘discussões’ dentro do colegiado, mas foi ignorado e se seguiu um modelo de currículo quadripartido e eurocêntrico, para frente. Poder-se-ia afirmar que houve maior participação discente por conta de três reuniões que foram chamadas, entretanto, as duas últimas caíam em datas importantes para o movimento estudantil, sendo a última nas eleições para o dce, final de 2013. Conversando com a professora Maria Andrea sobre a inconveniência das datas, a mesma afirmou que eram apenas conversas, e realmente foram, já que pegamos os repasses e não parecia haver nenhuma mudança significativa para além daquela proposta feita no início do ano que foi acompanhada por um dos nossos membros. Em março do 2014 houve eleição para o centro acadêmico de história e uma de nossas principais bandeiras era atuar na reforma curricular e por isto desde março temos um grupo permanente de estudo de reforma de curricular no qual estudamos as leis referentes aos cursos, além do regimento interno da universidade e de artigos sobre a questão, sendo segredo para ninguém, e se alguém desconhecia com a proximidade do processo de reforma curricular, ficou sabendo, já que comparecemos a todas as reuniões relativas ao tema. Antes de prosseguir é importante citar um fato interessante sobre o nosso grupo de estudos: iniciamos com doze pessoas, sendo que dessas doze, apenas duas estavam dispostas a atuar ‘mostrando a cara’, outras dez participariam desde que não tivessem seu nome vinculado em nada com medo de represália por parte do corpo docente, depois de uns meses outro discente resolveu se mostrar. Com os

embates recentes e as conversas de corredor, cinco discentes abandonaram o grupo, mesmo sendo garantido o anonimato. Importante ressaltar que durante a campanha do centro acadêmico, alguns discentes orientados de determinado grupo de docentes atacaram muitos de nós em redes sociais, espalharam boatos sobre a reforma curricular e a visita do mec com o objetivo de nos desmoralizar. Infelizmente não existem mais estas evidências, já que o grupo no qual tudo isto estava registrado foi apagado na madrugada do dia seguinte à definição da comissão (não estamos insinuando que as duas coisas tenham relação, já que não temos como comprovar, mas que é uma coincidência infeliz, com certeza). No dia 24 de julho de 2014 participamos da reunião do conselho no qual teria a apresentação da proposta de currículo do colegiado, durante a reunião muitos professores citavam a quimera ‘alunos’ de modo a legitimar sua opinião, entretanto, pedimos a palavra e questionamos se se fala dos discentes apenas para legitimação ou se é porque querem uma participação efetiva, já que ninguém chamou o centro acadêmico, nem qualquer outro estudante para atividades de construção do currículo. Na semana seguinte participamos da reunião do nde sobre a reforma na qual seria discutida a reforma, nesta reunião ficou decidido que o nde faria um parecer sobre a nova proposta do colegiado para encaminhar para o conselho, vale salientar que já estava sendo feito um parecer, mas o colegiado alterou a proposta antes da apresentação e sem avisar ao nde e por isto seria necessário outra, de modo que passasse pelo trâmite burocrático para o conselho decidir o que fazer. Desta reunião de decisão do conselho também participamos, no dia 11 de dezembro, na qual foi formada a comissão, inclusive fizemos o pedido para integrar a mesma, mas a nossa entrada foi negada pelo diretor do instituto, pois o mesmo afirmou que ali não era o local adequado e que não poderíamos já que não éramos do conselho (desconhecemos ambas razões utilizadas para indeferir nosso pedido, já que posteriormente os professores falaram que teríamos que ter solicitado no dia da formação da comissão, mas tínhamos solicitado por um lado, por outro, vale salientar que o regimento interno nada fala sobre a necessidade das comissões serem necessariamente constituídas por membros do conselho, ou seja, foi uma decisão política antes de mais nada), mas que deveríamos fazer a solicitação para a comissão que seria 'tranquilo'. Fizemos um ofício para o presidente da comissão (que vai em anexo, mas sem o protocolo de entrada já que os protocolos se encontram com um dos nossos membros que está viajando) que foi negada. Na primeira reunião da comissão (que não participamos por não estarmos autorizados) chegamos pouco mais cedo e conversamos com o presidente que tentou nos tranquilizar dizendo que o processo seria transparente e que esta era a única reunião fechada e que mandaria o resumo da reunião para gente e que não necessitava a gente recorrer, pois seria um processo tranquilo e havia pressa. Conforme acordado, o presidente da comissão mandou as informações e nós, fizemos nossa parte também, não recorrendo. Então ocorreu a primeira, e única até agora, reunião aberta sobre a reforma curricular. Antes de entrar nas questões que são cerne é bom explicitar algumas coisas que não deveriam ocorrer em ambiente democrático e de respeito mútuo: um professor se inscrevia sempre que nos inscrevíamos para falar contra o que falávamos, quando encerrou as inscrições e tínhamos uma fala, ele pediu uma inscrição preventiva; este professor gritava e falava alto com a gente e nada foi feito; quando respondemos na mesma altura o presidente nos chamou atenção, ou seja, professor desrespeitar aluno é natural, mas o discente reagir é inadmissível e digno de repúdio? Na reunião foram discutidos diversos temas, entretanto a decisão seria tomada pela comissão em

reunião de portas fechadas, o que feria o acordo com o presidente da comissão de modo que protestamos. Depois da confusão, o presidente da comissão disse desconhecer o conteúdo do primeiro ofício, achando se tratar de outra coisa, então sugeri mandar outro ofício para ele, mas ele se recusou pedindo para mandar outro ofício para o conselho, solicitando a entrada da comissão e assim o fizemos, inclusive com o apoio dos representantes discentes do conselho que estavam na comissão. Então na reunião do conselho que ocorreu aproximadamente há um mês atrás nos foi negado novamente a entrada, desta vez baseada na regra que não poderia haver na comissão um número maior de discentes do que docentes na comissão de reforma curricular, fomos atrás do regimento interno e não encontramos tal regra, apenas existe a regra do 70, 15, 15 na legislação, mas que possui outra abrangência eu que por sinal também não é respeitada. Segundo o próprio instituto (<http://www.inhis.ufu.br/docentes>) são 33 docentes, de modo que o número de técnicos e discentes participando teriam que ser 8 de cada. Enfim, ao questionar isto ao docente que me deu a notícia, o mesmo falou que isto era um problema discente, que as vagas discentes estavam preenchidas, entretanto quem que escolheu quais discentes iriam participar e quais não? Não foram os discentes e sim os docentes, de modo que esta foi outra escolha política. Nenhum dos dois ofícios foi oficialmente respondido até a presente data. Vale salientar que conversamos com muitos professores durante todo este processo, e que se em alguns casos houve um diálogo produtivo, houve também assédio moral e inclusive um professor ameaçou ‘roubar nossa base’ de modo que acredito que isto por si só responde a pergunta feita por alguns docentes: por que os discentes não participam em massa do processo de reforma curricular? Todo o processo que vem ocorrendo responde isto, por isto estamos apelando à pro-reitoria para que garanta a nossa de participação junto a comissão.

Atenciosamente,

Gestão novos horizontes

ANEXO VII A– QUARTO OFÍCIO PARA PARTICIPAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR SOLIZ

Ofício nº05/2015

Uberlândia, 24 de abril de 2015.

Ao instituto de história

Aos cuidados do professor Marcelo La Puente

Assunto: Solicitação de participação da Comissão de Reforma Curricular.

Eu, Victor Hugo Soliz, portador do rg 38.505.016-1 ssp-sp e matrícula 11211his216, membro do centro acadêmico novos horizontes do curso de história, venho por meio deste solicitar o ingresso na comissão que está tratando da reforma curricular já que a mesma se encontra em recomposição. Vale salientar que estamos tentando participar dessa comissão desde que ela foi formada e que foram apresentadas justificativas para a recusa sob o auspício de regras que não existiram, conforme dito na reunião extraordinária do conselho que ocorreu no dia 23 de abril de 2015. Já enviamos quatro ofícios para tentar resolver isso, nenhum deles respondido oficialmente. Temos um grupo de estudantes focados em estudar a reforma desde o início da gestão o que é de conhecimento de todas (cuja maioria prefere não ter seu nome vinculado aos documentos com medo de retaliação). Por isso, baseado em uma perspectiva de um trabalho conjunto democrático visando o melhor para o curso, já que traremos o ponto de vista daqueles que estão por “baixo” e que normalmente não tem voz (servindo apenas para legitimar determinadas propostas) pedimos que se respeite o regimento geral da universidade federal de uberlândia no qual o parágrafo vi do artigo 13 que garante que os representantes discentes sejam eleitos por seus pares, assim como o artigo 191 no qual é assegurado ao corpo discente a representação com direito a voz e voto nos colegiados deliberativos, bem como nas comissões instituídas para tratar de matéria relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. A representação discente está garantida, entretanto é preciso que se respeite que os próprios discentes elejam seus representantes em cada comissão, nesse aspecto vale recordar que os membros do conselho foram eleitos para o CONSELHO e não para toda e qualquer comissão que surgir, de modo que a decisão que foi tomada pelo instituto na escolha dos discentes foi arbitrária e fere a independência do corpo discente de escolher os seus próprios representantes para cada comissão. Levando em consideração tudo o que foi exposto, nós do centro acadêmico novos horizontes pedimos que o conselho, em nome de uma reforma curricular

democrática, como se prega nos discursos, aceite nossos membros na comissão de reforma curricular.

Atenciosamente,

ANEXO VII B– QUARTO OFÍCIO PARA PARTICIPAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR TEDESCHI

Ofício nº06/2015

Uberlândia, 24 de abril de 2015.

Ao instituto de história

Aos cuidados do professor Marcelo La Puente

Assunto: Solicitação de participação da Comissão de Reforma Curricular.

Eu, Felipe César Peres Tedeschi, portador do rg 48.720.895, ssp-sp e matrícula 11411his033 membro do centro acadêmico novos horizontes do curso de história, venho por meio deste solicitar o ingresso na comissão que está tratando da reforma curricular já que a mesma se encontra em recomposição. Vale salientar que estamos tentando participar dessa comissão desde que ela foi formada e que foram apresentadas justificativas para a recusa sob o auspício de regras que não existiram, conforme dito na reunião extraordinária do conselho que ocorreu no dia 23 de abril de 2015. Já enviamos quatro ofícios para tentar resolver isso, nenhum deles respondido oficialmente. Temos um grupo de estudantes focados em estudar a reforma desde o início da gestão o que é de conhecimento de todas (cuja maioria prefere não ter seu nome vinculado aos documentos com medo de retaliação). Por isso, baseado em uma perspectiva de um trabalho conjunto democrático visando o melhor para o curso, já que traremos o ponto de vista daqueles que estão por “baixo” e que normalmente não tem voz (servindo apenas para legitimar determinadas propostas) pedimos que se respeite o regimento geral da universidade federal de uberlândia no qual o parágrafo vi do artigo 13 que garante que os representantes discentes sejam eleitos por seus pares, assim como o artigo 191 no qual é assegurado ao corpo discente a representação com direito a voz e voto nos colegiados deliberativos, bem como nas comissões instituídas para tratar de matéria relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. A representação discente está garantida, entretanto é preciso que se respeite que os próprios discentes elejam seus representantes em cada comissão, nesse aspecto vale recordar que os membros do conselho foram eleitos para o CONSELHO e não para toda e qualquer comissão que surgir, de modo que a decisão que foi tomada pelo instituto na escolha dos discentes foi arbitrária e fere a independência do corpo discente de escolher os seus próprios representantes para cada comissão. Levando em consideração tudo o que foi exposto, nós do centro acadêmico novos horizontes pedimos que o conselho, em nome de

uma reforma curricular democrática, como se prega nos discursos, aceite nossos membros na comissão de reforma curricular.

Atenciosamente,

ANEXO VIII – QUINTO OFÍCIO PARA PARTICIPAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR

Ofício 69/2015

Uberlândia, 09 de outubro de 2015.

Ao instituto de história

Aos cuidados do professor Gilberto Noronha e do professor Marcelo Lapuente

Assunto: Participação da recomposição comissão da reforma curricular.

Nós, Victor Hugo Soliz, portador do rg 38.505.016-1 ssp-sp e número de matrícula 11211his216; Felipe Cesar Peres Tedeschi portador do rg 48.720.895-x ssp-sp e número de matrícula 11411his033; Alex Naques Silva portador do rg mg-17.860.311 e número de matrícula 11511his224, membros do ca da história viemos por meio desta pedir para que a comissão de reforma curricular dê condições para se exercer o direito à paridade na mesma. Isso envolve dois aspectos: o primeiro deles é que devido à crise e à redução de bolsas aliada ao próprio perfil socioeconômico dos estudantes torna necessário que a comissão recomposta preveja como acomodar as necessidades de horário, já que muitos estão trabalhando e/ou fazendo bicos para se sustentar, lembrando que como os professores estão em regime de dedicação exclusiva, essa questão não deve ser difícil de ser arranjar com um mínimo de boa vontade. O segundo aspecto é que a paridade só funciona se a comissão funcionar democraticamente e não baseada em hierarquias como foi na última comissão, nesse aspecto buscamos algum mecanismo para coibir os abusos constantes que ocorreram na comissão passada, mesmo que seja uma declaração escrita do presidente da comissão, de modo a garantirmos um debate saudável e sem questões (já compartilhadas tanto em reuniões, como também em particular com o presidente da comissão) como: “não tenho argumentos para discordar da proposta de vocês, mas acho que não pode ser assim”, ou ainda “porque no meu tempo...”, que tiveram por consequência a não aprovação de NENHUMA proposta dos estudantes, evidenciando não apenas que a paridade era pró forma, como também o espírito corporativista dos professores membros da comissão de reforma curricular. Vale salientar que a própria postura do professorado ao falar em direito não exercido por parte dos estudantes, foi extremamente corporativista e ignorou dois pontos cruciais: o primeiro é que o único estudante escolhido por seus pares que faltou às reuniões foi o Daniel Rosa e o mesmo tinha indisponibilidade no dia estipulado da reunião como Soliz conversou com o presidente da comissão, entretanto as reuniões permaneceram no mesmo dia/horário por conta de

disponibilidade dos docentes, e o segundo ponto é que todos os estudantes escolhidos pelo conselho não compareceram às reuniões, o que evidencia que o envolvimento do conselho em assuntos estudantis não apenas se demonstrou totalmente equivocado, mas evidencia também a memória curta do conselho quando se trata em se responsabilizar pelas próprias atitudes. Mandaremos uma cópia desse ofício também ao instituto para ser lido e registrado em ata na próxima reunião ordinária do conselho.

Atenciosamente,

Alex Naques Silva
11511his224

Felipe Cesar Peres Tedeschi
11411his033

Victor Hugo Soliz
11311his220

ANEXO IX – MATÉRIA DO PERALTA ACADÊMICO SOBRE A DERRUBADA DA PROPOSTA DA COMISSÃO DE REFORMA CURRICULAR

Derrubada a proposta da Comissão de Reforma Curricular pelo conselho do INHIS

Houve no último dia 23 de abril uma reunião extraordinária do conselho do instituto de história, instância que é composta por todos os professores do instituto e três representantes discentes. A pauta, a apresentação da proposta de reforma curricular pela comissão da mesma, composta por quatro professores e dois discentes.

De acordo com a reunião que criou a comissão, o primeiro trabalho da comissão seria definir o perfil do historiador que o instituto gostaria de formar, entretanto o relatório da comissão apresentou o perfil do curso que teria apenas licenciatura por uma suposta incapacidade do instituto de história em oferecer a modalidade bacharelado, devido aos problemas já existentes.

A comissão chegou a essa conclusão ao afirmar que a estrutura da universidade, no que se refere a laboratórios e o próprio perfil dos docentes, no qual não há um especialista em disciplinas como museologia, biblioteconomia e arquivologia, além da inexistência de local de estágio da cidade que esteja de acordo com a nova lei de estágio, de modo que acreditaram que era mais prudente focar na reforma da modalidade licenciatura e deixar o bacharelado de lado para um segundo momento.

Como era de se esperar, a proposta causou um rebuliço no conselho, com uma rejeição pela maior parte dos conselheiros, de maneira que se formaram dois blocos distintos no debate da reunião: um minoritário que defendia o relatório da comissão e um majoritário que se colocou radicalmente contra tal resolução.

O primeiro comentário surgido foi que a profissão de historiador estava próxima de ser regulamentada, e optar por simplesmente retirar a modalidade do curso seria de grande prejuízo àqueles que se formariam com a profissão já regulamentada. Entretanto esse argumento foi rebatido já que segundo o texto atual da lei, o licenciando poderia exercer, segundo a lei, a profissão de historiador, sendo que o diferencial está na questão da habilitação (e não nas habilidades) de modo que as limitações do instituto impediriam de dar as habilitações e por isso optariam pela licenciatura.

Vários docentes rejeitaram o argumento que o instituto não tem estrutura, uma vez que, segundo os mesmos, a modalidade foi dada até o presente momento, portanto no entendimento deles, não era procedente esta tese, apesar de o curso estar obviamente fora da legislação. Além disso, outros docentes mostraram uma predisposição a sanar estas supostas

deficiências, firmando contratos de estágio com instituições municipais e privadas, reafirmando a importância do CDHIS como laboratório de práticas do bacharelado e com a eventual contratação de especialistas nas áreas específicas, embora sabemos que é possível fazer o cdhis se adequar a legislação, no resto da cidade a universidade não tem poder.

Outro argumento que foi muito recorrente foi que o processo de reforma, colocado a partir da visita do MEC, se deu a partir de irregularidades constatadas no bacharelado, e não na licenciatura. E que assim, não faria sentido reformar a licenciatura e simplesmente, de acordo com os docentes que se posicionaram através desta fala, admitir que falharam com o bacharelado, o abandonando.

Desta forma, após mais de duas horas de debate a mesma foi derrubada em votação. O que fica em evidência agora são os docentes que querem separar a licenciatura do bacharelado. Isso representa um prejuízo para os estudantes, uma vez que acentuam a dicotomia entre professor e pesquisador que segundo os discursos deveria ser superada. Complicado também é se utilizar de um discurso voltado para o mercado de trabalho que joga a integração do pesquisador e professor como plano de fundo em relação às habilidades e habilitações que são de ordem mais técnica. Acreditamos que hoje a divisão entre ensino e pesquisa já é sentida, então não é separando-os ou eliminando um deles que este muro será derrubado.

Após a rejeição da proposta a comissão sofreu a saída de três membros, restando apenas o presidente da mesma. Uma convocatória via email já foi emitida para os professores interessados em recompor a comissão, e ofícios já foram emitidos solicitando uma maior participação de discentes que não são atualmente membros do conselho, uma vez que pedidos verbais não surtiram efeito, assim como ofícios anteriores que foram ignorados pelo instituto como um todo.

Existe a necessidade de que mais alunos componham a comissão, uma vez que somos os maiores interessados nos desdobramentos da reforma. A prática exercida pela primeira comissão, de escolha arbitrária de membros discentes e de ignorar apelos verbais e ofícios, vindos sobretudo de membros do centro acadêmico é um revés inaceitável no processo. Segundo o regimento interno da universidade os estudantes devem eleger quem os representem na reforma curricular já que as votações para centro acadêmico, conselho universitário ou colegiado servem apenas para seus respectivos cargos, não dando nenhuma legitimação legal para outras comissões, ou seja, é um direito dos estudantes escolherem quem eles querem que os representem na reforma curricular, isso é democracia, a palavra que

alguns docentes enchem a boca para legitimar seus discursos, mas que é comumente esquecida na prática conforme foi lembrado pelo corpo discente presente na reunião.

A equipe editorial do Peralta segue acompanhando de perto os desenrolares do processo de reforma, de forma a garantir que o processo continue atendendo as necessidades discentes, que seja democrático, aberto e horizontal.