



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDO GUIMARÃES PIMENTEL

**POLÍTICA CURRICULAR NO CURSO DE HISTÓRIA DA
UERJ/MARACANÃ: PROCESSOS DE MUDANÇA E EMBATES NA
COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA**

**RIO DE JANEIRO
2016**

FERNANDO GUIMARÃES PIMENTEL

POLÍTICA CURRICULAR NO CURSO DE HISTÓRIA DA
UERJ/MARACANÃ: PROCESSOS DE MUDANÇA E EMBATES NA
COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Miranda

RIO DE JANEIRO
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FERNANDO GUIMARÃES PIMENTEL

Política curricular no curso de História da UERJ/Maracanã: processos de mudança e embates na comunidade universitária

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof^a. Dr^a. Claudia Miranda (orientadora)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof. Dr. Ricardo Augusto dos Santos
Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais – CEFET/RJ

Prof^a. Dr^a. Maria Elena Viana de Souza
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof. Dr. Celso Sánchez
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof^a. Dr^a. – Helena Maria de Araújo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

AGRADECIMENTOS

A escrita dessa dissertação não teria sido possível se não pelo apoio e a compreensão de amigos/as, familiares e colegas de trabalho. Por isso agradeço a todos e todas pelo carinho, dedicação e amizade demonstradas nesses dois anos. Sempre correndo o risco de ficar em dívida com alguns/mas nos agradecimentos, citarei àqueles/as que, certamente, também representarão os/as demais.

Primeiramente, agradeço a oportunidade de estudar em universidades públicas, seja na graduação, seja na pós-graduação. Agradeço pelo investimento público, da contribuição dos trabalhadores e trabalhadoras deste país e assim espero poder retribuir com este trabalho.

Agradeço ao meu irmão, Pedro, pela paciência dos meses finais da escrita desse trabalho e pelo apoio intelectual. Agradeço a minha cunhada Isabella e a minha sobrinha Helena pelos mesmos motivos. Agradeço a minha mãe Marcia e ao meu pai Francisco, assim como aos meus avós maternos, Mirian e Geraldo pelo investimento feito até hoje na minha formação intelectual. Agradeço a minha tia Cristina igualmente.

Agradeço às minhas companheiras do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Pedagogias Decolonias e Interculturalidade da UNIRIO. Agradeço especialmente à minha orientadora, Claudia, pela aposta feita em mim e na minha pesquisa, pela oportunidade que tive em ser seu orientando e pela autonomia concedida no meu caminhar.

Agradeço aos/às meus/minhas entrevistados/as pela presteza e pela contribuição para a construção dos argumentos desse trabalho. Agradeço aos meus colegas da UERJ: professores/as, técnicos/as e a todos/as os/as meus companheiros e companheiras de militância do coletivo Filhos da Pública.

Agradeço aos/às meus/minhas amigos do trabalho na UFRJ por valorizar meus estudos e me apoiar em todos os momentos.

Agradeço, por fim, a uma pessoa muito querida: Carol, companheira para toda a vida. Sua dedicação e apoio foram fundamentais para a realização desse trabalho. Transcrições, debates, conversas, ideais, paciência. Você é uma pessoa muito especial e tenho certeza que assim continuará sendo. Não tenho palavras para descrever a magnitude do seu carinho e da sua dedicação.

RESUMO

Essa pesquisa versa sobre a política curricular no curso de História da UERJ/Maracanã e os processos de mudança e embates na comunidade universitária, a partir de indagações acerca da centralidade do currículo de História para a formação docente e para a atuação de sujeitos políticos na sociedade. Nosso intuito é mapear o terreno da política curricular no curso de História (Bacharelado e Licenciatura) nas últimas três décadas e observar como a participação ativa do corpo discente nos finais da década de 2000 interfere nesse terreno e nos processos de mudança. Nosso interesse, portanto, gravita em torno de questões práticas: tempo de integralização, disposição das disciplinas obrigatórias e eletivas, configuração dos horários dos períodos etc., e tem como foco as seguintes perguntas: qual História nos é ensinada e por que?; quais os sujeitos legitimados a determinar as características desse ensino e, nesse processo, quais os que foram marginalizados e/ou silenciados? A partir de algumas observações constatamos que o currículo privilegia estudos cujo tema é a Europa e as perspectivas teóricas baseiam-se em autores igualmente europeus. Nesse sentido, identificamos o currículo como eurocêntrico e pretendemos abordar essa análise a partir das ementas das disciplinas, documentação oficial (processos, atas de reuniões) e entrevistas/conversas com estudantes e professores. Nosso referencial teórico se insere na perspectiva dos estudos decoloniais cuja centralidade está no entendimento das relações sociais e nos processos históricos que conduziram parte significativa da população mundial a uma condição de subalternização. E, a partir desse entendimento, iremos dialogar com os conceitos de eurocentrismo, e colonialidade. Tais estudos promovem abordagens combativas que pressupõem a superação, também no plano epistemológico, desse paradigma.

Palavras-chave: Decolonialidade; Eurocentrismo; Ensino de História; Historiografia; Movimento estudantil; Participação Discente.

ABSTRACT

This research deals with the curricular policy in the UERJ/Maracanã's undergraduate program in History and the processes of change and clashes in the university community, based on questions about the centrality of the history curriculum for teachers education and for the acting of political subjects in society. Our intention is to map the field of curriculum policy for the undergraduate program in History (Bachelor and Licentiate) in the last three decades and to observe how the active participation of the student body in the late 2000s interferes in this field and in its processes of change. Our interest, therefore, revolves around practical questions: time of completion, compulsory and elective disciplines's organization, configuration of timetables for periods, etc., and focuses on the following questions: what kind of History is taught to us and why?; which subjects legitimized to determine the characteristics of this teaching and, in this process, which were marginalized and/or silenced? From some observations we verified that the curriculum favors studies whose theme is Europe and the theoretical perspectives are based on European authors as well. In this sense, we identify the curriculum as Eurocentric and we intend to approach this analysis from the course structure, official documentation (processes, minutes of meetings) and interviews/conversations with students and teachers. Our theoretical framework is based in the perspective of decolonial studies whose centrality lies in the understanding of social relations and historical processes that have led a significant part of the world population to a subalternization condition. And, from this understanding, we will dialogue with the concepts of eurocentrism and coloniality. Such studies promote combative approaches that presuppose the overcoming, also in the epistemological plane, of this paradigm.

Key-words: Decoloniality; Eurocentrism; History teaching; Historiography; Student movement.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 O objeto de pesquisa e suas questões	21
1.2 Sobre parte do percurso: as entrevistas	26
2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	31
2.1 O arcabouço decolonial	36
2.2 Currículo e historiografia	46
3 "A GENTE NÃO TINHA NADA A PERDER": UNIVERSIDADE, ENSINO E LUTA	53
3.1 As universidades no Brasil	53
3.2 A UERJ e o curso de História	62
3.3 Movimento estudantil e os Filhos da Pública	71
3.3.1 “Infelizmente, a graduação perdeu espaço”: conflitos com a pós-graduação	84
3.3.2 A comissão de Reforma Curricular	87
4 "CURRÍCULO NOVO JÁ NASCE MORTO"	92
4.1 Histórico recente e aspectos gerais	92
4.1.1 As disciplinas do Colégio de Aplicação	106
4.1.2 Onde estão as historiadoras?	116
4.2 "Nós estamos enredados": o eurocentrismo	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	141
Fontes documentais	147
APÊNDICES	149
Fotografias	149
Organograma da UERJ	152
ANEXO	153
Roteiro das entrevistas	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Média de ingresso de alunos/as cotistas na UERJ entre os anos de 2010 e 2015, apresentada por cursos.....	68
Quadro 2 - Relação candidato x vaga na UERJ entre os anos de 2010 e 2014.....	69
Quadro 3 - Diferença entre inclusão e exclusão de disciplinas por área nos currículos vigentes em 1989, de 1990 a 2005 e 2006 em diante.....	97
Quadro 4 - Autores/as referenciados nas disciplinas eletivas do CAp-UERJ.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proporção de disciplinas agrupadas por área no currículo obrigatório de licenciatura.....	93
Gráfico 2 – Percentual de autores/as citados nas referências das ementas das disciplinas da grade obrigatória comum ao currículo de bacharelado e licenciatura, divididos por raça/etnia.....	106
Gráfico 3 – Composição de gênero dos/as autores/as referenciados/as nas disciplinas de Estágio Supervisionado em História do CAP-UERJ.....	110
Gráfico 4 – Autores/as referenciados/as nas disciplinas de Estágio Supervisionado em História do CAP-UERJ, divididos por nacionalidade.....	110
Gráfico 5 – Autores/as referenciados/as nas disciplinas de ofertadas pelo CAP-UERJ, divididos por nacionalidade.....	115
Gráfico 6 – Autores/as referenciados/as nas disciplinas de ofertadas pelo Departamento de História (grade comum ao currículo de bacharelado e licenciatura) e pelo CAP-UERJ, divididos por nacionalidade.....	116
Gráfico 7 – Percentual de autores e autoras citados/as nas referências das ementas das disciplinas da grade obrigatória comum ao currículo de bacharelado e licenciatura.....	118
Gráfico 8 - Percentual de autores e autoras citados/as nas referências das ementas das disciplinas da grade obrigatória da área de Brasil do currículo de bacharelado.....	128
Gráfico 9. Proporção de disciplinas temáticas na grade curricular do currículo obrigatório comum ao bacharelado e à licenciatura.....	121
Gráfico 10 – Total de autores/as referenciados/as nas disciplinas da área de Teoria da grade obrigatória do currículo de bacharelado divididos/as por nacionalidade.....	130
Gráfico 11 – Proporção de autores/as referenciados/as em todas as disciplinas ofertadas pelo Departamento de História na grade obrigatória do currículo comum ao bacharelado e licenciatura, divididos/as por nacionalidade.....	131
Gráfico 12 – Nacionalidade dos/as autores/as referenciados/as em todas as disciplinas da grade obrigatória do currículo de bacharelado.....	132

LISTA DE SIGLAS

AACC – Atividades-Acadêmico-Científico-Culturais

ABE – Associação Brasileira de Educação

AEDA – Ato Executivo de Decisão Administrativa

ANP – Autoridade Nacional Palestina

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAHIS – Centro Acadêmico de História

CAIAC – Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAP-UERJ – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

COPAD – Comissão Permanente de Carga Horária e Avaliação Docente

CPG – Comissão Permanente de Graduação

CSEPE – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DEM – Partido Democratas

DHIS – Departamento de História

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENEH – Encontro Nacional dos Estudantes de História

EUA – Estados Unidos da América

FEMEH – Federação dos Movimentos dos Estudantes de História

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OLP – Organização para a Libertação da Palestina

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PLANIND – Plano Individual Docente

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

PROINICIAR – Programa de Iniciação Acadêmica

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RGT – Rede Globo de Televisão

SAERJ - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

STF – Superior Tribunal Federal

UDF – Universidade do Distrito Federal

UEG – Universidade do Estado da Guanabara – atual UERJ

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

1 INTRODUÇÃO

Não se pensa o Brasil, na minha opinião. O que se pensa mais é como você pode demonstrar ser um europeu no Brasil. Percebe? (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do professor “A”, 2015)

“Desejamos incluir, na pauta, a discussão sobre o currículo”. Esse foi o início da fala de um companheiro do Centro Acadêmico de História, numa das reuniões do Departamento de História da UERJ/Maracanã e, de certa forma, o início do meu interesse pelo tema aqui apresentado. A resposta que ouvimos foi frustrante, mas de certa forma esperada: “O que você quer falar sobre o currículo? Já tivemos uma reforma em 2006.” De fato, não é muito comum a presença de estudantes em assuntos reservados aos professores: a organização do currículo de graduação é um dos exemplos do desenho hierárquico do nosso sistema educacional.

O interesse dos/as¹ alunos/as² - principalmente dos que estavam diretamente envolvidos com a política universitária - pelo tema do currículo, na realidade, não era o ponto de partida das atividades e das reivindicações estudantis. Em grande medida, era um ponto de chegada. Era - e ainda é - a culminância da luta por se fazer ouvir, por coisas mais simples, porém urgentes, como ventiladores e ar-condicionado nas salas de aula; questões como a contratação de professores/as para disciplinas que não tínhamos dentro do semestre correspondente, garantia de salas de recurso audiovisuais. Era a culminância de um projeto de universidade que incluía os/as estudantes como sujeitos ativos e protagonistas do processo de produção de conhecimento.

Por que nos interessava, então, discutir o currículo? Ou, em outras palavras: qual era a nossa pauta? Muitas: os temas que eram silenciados; os que eram exageradamente abordados;

¹ Em todo o texto, buscamos equilibrar as referências de gênero na escrita, utilizando o masculino e o feminino ao mesmo tempo. Cientes de que esse é apenas um dos detalhes sutis das relações de opressão que se manifestam, também, na linguagem ao longo de séculos, objetivamos contribuir na desconstrução do padrão masculino e machista da generalização dos sujeitos, evidenciando que se há ou havia homens protagonistas da história, também havia e há mulheres (e transgêneros), mesmo que a História insista em silenciar e apagar sua existência.

² Ao longo de todo o trabalho o leitor perceberá que utilizamos tanto o termo “aluno” quanto “estudante” por entender que não há diferenças em seus significados. Muitos os pesquisadores fazem distinção entre os termos, inclusive os que militam no movimento estudantil, por entenderem que o termo “aluno” é oriundo do latim e quer significar “aquele sem luz”. Entretanto, essa tradução não está correta, muito menos alinhada com princípios etimológicos, visto que o prefixo “a-” em latim, não significa “ausência” ou negação, como ocorre em palavras oriundas do grego. A tradução mais correta seria “discípulo”, ou, literalmente, “criança de peito”, já que aluno deriva “alére” (crescer, desenvolver, nutrir) (NASCENTES, 1955, p.23). Defendemos, portanto, o uso da palavra “aluno” com o mesmo sentido de “estudante”.

as escolhas teóricas e metodológicas; a carga horária excessiva - e repetitiva - de estágios; as dificuldades para integralização do curso, entre outras. Nosso interesse, portanto, gravitava em torno de questões práticas relacionadas com a vida dos/as graduandos/as em uma universidade pública. Mas tinha um foco, que pode ser traduzido nas seguintes perguntas:

- Qual História nos é ensinada e por quê?
- Qual a utilidade dessa História para a nossa formação enquanto professores/as, e para a nossa atuação como sujeitos políticos na sociedade?

Essas questões formavam o cerne de nossa atuação política que não se limitava somente a disputar o plano curricular, mas reivindicava uma universidade com outras características, mais próxima às necessidades da população e das questões nacionais. E mais próxima da América Latina.

Sentíamos a necessidade política de construir uma Pátria Grande nas salas de aula e corredores do curso, de modo a superar as barreiras de uma historiografia e de um currículo que considerávamos eurocêntrico. Em alguns aspectos, parecia-nos precisa a crítica de Josué de Castro na introdução de seu livro *Geografia da Fome*, quando considerava que “a América estava mais preocupada pelas coisas dos outros continentes, principalmente da fascinante Europa, do que pelos seus próprios problemas” (CASTRO, 2004, p. 32).

Nosso sentimento não era infundado. Reconhecíamos no currículo um exagero do conteúdo sobre Europa e, principalmente, da visão europeia sobre a América Latina - e dentro dela o Brasil -, materializado nas inúmeras referências teóricas francesas, inglesas e alemãs. Sentíamos falta de conhecer os referenciais brasileiros e latino-americanos, os/as grandes pensadores/as, e importantes historiadores/as, cientistas sociais e filósofos/as. O relato de um dos estudantes que participou da gestão do Centro Acadêmico na mesma época vai ao encontro do que estamos tentando descrever:

Eu vejo esse problema no nosso currículo, não só na área de teoria, mas nas outras disciplinas importantes, também, a gente vê que há uma historiografia eurocêntrica. O local de fala desses historiadores parece sempre que é a Europa, parece sempre que é os Estados Unidos também. Então eu analiso esse problema. Apesar de isso não ser algo geral. (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do estudante “A”, 2015)

Outro estudante entrevistado pensa de maneira semelhante:

A grade curricular é eurocêntrica. Ela não está voltada para você resolver os

problemas nacionais. Ela está mais voltada pra você estudar a Europa. Ela fica de frente pra Europa e de costas pro nosso povo, pra nossa realidade social. Então, eu mesmo me sinto MUITÍSSIMO prejudicado por essa grade curricular engessada. O meu objetivo de estudo é o povo indígena, é o índio, a palavra que está no inconsciente coletivo. Então eu preciso interagir com as Ciências Sociais, com a Antropologia. Tem matérias restritas da Antropologia que é sobre o indígena, que fala sobre os filmes indígenas. E eu não posso pegar essas matérias porque eu tenho que seguir o currículo. O currículo de História que não permite e nem dá a História Indígena pra eu poder me instrumentalizar. (...) a História não é pra estudar o índio (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do estudante “B”, 2015).

Tem razão Fernando Baez (2010) quando fala do memoricídio cometido contra os povos de Abya-Ayala³ por espanhóis, portugueses, franceses e ingleses. Memoricídio que destrói a cultura de um povo e contribui para aumentar o grau de submissão ao conquistador. Um fenômeno que se produziu queimando livros, destruindo templos e construindo igrejas em cima, proibindo o culto a divindades locais, proibindo o uso da língua, matando-se aos milhares. Memoricídio que a historiografia cometia quando falava em “descobrimento da América”, “descobrimento do Brasil”, “pré-história da América”, “Império Inca” (ao invés de Tahuantisuyo), “América Latina”. Memoricídio este, que se pratica até hoje:

O que aconteceu na América Latina? Como puderam nações como Espanha, Portugal, França, Itália, Alemanha, Holanda, Inglaterra e Estados Unidos cometer semelhante massacre contra os latino-americanos e uma destruição cultural de proporções tão inconcebíveis? Povos inteiros arrasados e submetidos à assimilação de valores alheios, aldeias queimadas ou bombardeadas, 90% dos indígenas mortos por assassinato ou epidemias importadas, seis milhões de africanos mortos depois de serem convertidos em escravos, milhões de quilômetros quadrados apropriados indevidamente, contaminação e ecocídio, milhares de idiomas extintos, dezenas de religiões extirpadas, milhares de tradições musicais desaparecidas, milhões de obras de arte fundidas como metais preciosos ou traficadas para construir a base de coleções artísticas individuais ou institucionais, apoio a ditaduras cruéis que perseguiram adversários só porque pensavam diferente, bibliotecas inteiras convertidas em cinzas, todo este saldo de aniquilação em nome das vantagens da universalidade do Ocidente? Nos anais mais obscuros da história, e como obstáculo a qualquer promessa de cooperação, estará para sempre o extermínio que Cristóvão Colombo começou em suas viagens de exploração e que não ficou concluído no século XXI, pois as empresas transnacionais mantêm uma verdadeira guerra cultural contra todas as comunidades que se opõem a seus projetos de exploração econômica (BÁEZ, 2010, p. 302).

³ Segundo Báez (2010), América Latina é um conceito francês do XIX usado pela primeira vez por Michel Chevalier (1806-1879) para designar e unificar as nações católicas e latinas da América em oposição à parte anglo-saxônica e protestante. Abya-Ayala é o nome que alguns dos povos originários atribuíam ao continente.

Esse sentimento nos movia e conduzia parcela significativa das nossas ações na organização de debates, seminários e Semanas de História que buscavam, de certa forma, compensar a deficiência curricular que identificávamos e contra a qual lutávamos. E esse sentimento conduz essa pesquisa e transforma-se em discussão teórico-política embasada nas mudanças ocorridas no Brasil, sobretudo, após a promulgação da Lei 10639/03 e da Lei 11645/08.

José Carlos Mariátegui, um dos mais interessantes e propositivos marxistas, nascido no Peru, escrevera sobre a historiografia peruana tradicional algumas palavras que tem a ver com essa nossa ideia. Dizia ele que “a história do Peru republicano foi escrita, em geral e quase invariavelmente, como história política, na acepção mais restrita e *criolla*⁴ desse termo” (2011, p.155). Ou seja, como história dos vencedores, das chamadas “elites locais” descendentes de espanhóis. A história dos povos autóctones não tinha/tem espaço. Em outro momento classificava os estudos históricos feitos no Peru como frios, falsos inúteis e retóricos (MARIÁTEGUI, 2011).

É evidente que reconhecíamos que a historiografia brasileira e o currículo não se resumiam a uma ótica eurocêntrica e “desinteressada”. Muitos foram os historiadores e historiadoras que desenvolveram pesquisas importantes que, de uma forma ou de outra, rompiam com essa visão alienígena da História. E muitos eram os/as professores/as que trabalhavam de maneira diversa a essa tradição. Mas faltavam elementos importantes, discussões sérias e mais democráticas sobre a constituição da grade curricular, das disciplinas obrigatórias, dos referenciais teóricos. Faltavam oportunidades para que os/as estudantes falassem e se fizessem ouvir pelos/as professores/as sobre o que podia e devia ser modificado. Faltava o programa de pós-graduação, no nível do doutorado, por exemplo, considerar o espanhol como idioma, e não só a língua francesa e a língua inglesa. Ou somente será possível fazer História com *once upon a time* e *il était une fois*⁵?

Em entrevista concedida para essa pesquisa, um professor do Departamento de

⁴ *Criollo(a)* designa a classe dominante das colônias espanholas, descendente de espanhóis nascidos deste lado do Atlântico, mas que se identificavam, antes, com a metrópole nos seus valores culturais e políticos. Na obra que utilizamos para referenciar essa passagem, *Por um socialismo indo-americano*, editada pela Editora UFRJ e organizada por Michael Löwy, o tradutor, Luiz Sérgio Henriques, optou por traduzir o termo para “crioula”. Optamos, no entanto, por manter o termo no original, em espanhol, para que não se confunda com alguns significados que o termo “crioula” assume em português, como aquele(a) nascido da união entre um(a) branco(a) e um negro(a), por exemplo.

⁵ "Era uma vez..." em inglês e francês respectivamente.

História relata que, em determinado momento, escreveu um projeto para o curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da UERJ, mas foi rejeitado por ser pautado numa bibliografia quase que inteiramente composta de autores/as brasileiros/as.

(...) nós vivemos hoje uma situação em que a influência da comunidade europeia é muito forte sobre a América. Quer dizer, não é nem mais só a questão do passado, existe também uma influência cultural muito forte da Europa, além da questão norte-americana. Isso tudo aliado a um certo vazio político do Brasil. Esse vazio político do Brasil privilegia muito pouco os interesses nacionais, dando ênfase a uma produção historiográfica europeia, a uma linha europeia e a um pensamento europeu, como se fosse isso fundamental para o Brasil (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do professor “A”, 2015).

Por mais que conquistássemos algum espaço entre os estudantes, principalmente realizando atividades auto-organizadas como palestras e debates, havia uma dificuldade significativa de ampliarmos a discussão do currículo entre os professores. As reuniões departamentais não serviam para esse propósito. Muitos eram os/as docentes que não se preocupavam com a questão e preferiam até evitar o debate. Um dos estudantes entrevistados para essa pesquisa tem a seguinte opinião:

Eles [os professores] estão confortáveis com esse currículo, com cada professor dando a matéria que bem entender. Eles estão confortáveis com as relações deles nas suas respectivas áreas. E, a partir, daí eles não querem sair dessa zona de conforto. Ainda mais por tudo aquilo que a gente conversou no início dessa entrevista, que é a própria relação subalterna que existe entre estudantes e professores. Os professores sempre se colocam no mais alto posto e tratam o estudante [como] não capaz de tecer uma crítica, elaborar um comentário, ou até propor um projeto de currículo (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do estudante “A”, 2015).

Nossa atuação no Centro Acadêmico de História (CAHIS) da UERJ/Maracanã⁶ nos possibilitou, portanto, conhecer a instituição e o curso a partir de perspectivas diferentes daquelas de uma graduando/a regular. Dedicávamo-nos ao estudo daquele espaço de formação acadêmica, sendo possível conhecer e discutir importantes obras na área, desde a história da UERJ, através do trabalho da professora Deise Mancebo (1996), por exemplo, até autores como Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto e Darcy Ribeiro. Desses últimos, as obras *A Questão da Universidade* e *A Universidade Necessária* embasam boa parte das hipóteses e discussões que defendi no trabalho de conclusão de curso e perpassam direta ou indiretamente essa dissertação.

⁶ Participei da gestão Filhos da Pública durante três anos, entre 2010 e 2012. Atualmente continuo na universidade pública, dessa vez como servidor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A pesquisa produzida como monografia no final da graduação, cujo título era “*Ensaio sobre a universidade brasileira: análise estrutural e política*” apresentava algumas discussões sobre a trajetória histórica das universidades públicas, federais e estaduais, com especial interesse para a estrutura política e pedagógica criada a partir da reforma de 1968, seus resultados, rupturas e permanências. Outro tema de destaque e que fez parte do terceiro capítulo do trabalho foi o sistema de reserva de vagas (as “cotas”), estudado a partir da experiência da UERJ, que o tem como parte integrante da política de acesso dos estudantes desde o ano de 2003.

O objeto de estudo aqui apresentado - **a política curricular do curso de graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Maracanã**- é, portanto, uma investigação sobre as opções políticas que estão imersas nas escolhas curriculares e na produção acadêmica na área de História, e, conseqüentemente, da Educação. Minha chegada ao Programa de pós-graduação da Educação, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), esteve marcada pelo acesso aos estudos pós-coloniais tendo em vista a inserção no Projeto de Pesquisa *Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade(s): agendas emergentes na escola e na universidade*, no início do ano letivo de 2014. Com essa aproximação, foi possível ampliar o escopo teórico para um estudo que tem como centralidade analisar as insuficiências no currículo praticado no curso de graduação de História e entender quais as conseqüências dessas escolhas para a nossa formação enquanto professores/as da área e para a nossa atuação como sujeitos políticos na sociedade.

Dizem que “toda História é contemporânea”. A frase, cunhada por Benedetto Croce e reapropriada por Lucien Febvre, tem sentido quando concebemos que o fazer historiográfico está necessariamente vinculado a questões do tempo – e também do espaço – em que estamos situados. Esta pesquisa, que transita entre a historiografia e o campo da Educação, insere-se num momento importante de discussão curricular em âmbito nacional. A partir do ano de 2014, passou-se a ser discutido o projeto da Base Curricular Comum Nacional que visa estabelecer uma série de orientações curriculares para o Ensino Básico e quem tem suscitado, na área de História, diferentes posições de críticas e de defesas. Um currículo deve ser único para um país tão extenso quanto diverso? As mudanças de eixo historiográfico apontadas surtirão o efeito desejado? Por que essas mudanças se colocam atualmente? Como ficarão as produções didáticas e da literatura especializada diante de um mercado editorial que está

sendo modificado? Essas são questões para as quais as respostas ainda estão sendo formuladas e, certamente, produzirão material relevante para o entendimento das relações de poder e representatividade na construção de estruturas historiográficas e curriculares nas escolas, universidades e além delas.⁷

E como deveria colocar-se um/a historiador/a ou mesmo um/a pesquisador/a de outro campo de conhecimento diante de um tema que tem tanta proximidade histórica, que ainda se desenrola e cujos desdobramentos têm efeitos multifacetados, tanto para os fatos em si, quanto para a interpretação deles? José D'Assunção Barros (2004) recorre ao antropólogo Roberto Da Matta para referir-se à “temperatura” dos eventos: aqueles mais distantes no tempo estão mais frios, enquanto os mais recentes, os que ainda não esgotaram “suas ondas de impacto” estão mais quentes, e, portanto, conduzem a maiores dificuldades em se estabelecer uma interpretação “fria”. Qual deveria ser a postura do/a pesquisador/a diante desse quadro? Se concebemos que a escolha do tema da pesquisa está diretamente imbricada por uma escolha ideológica, política, não haveríamos de nos preocupar com tal dilema, visto que as ações e reações da tarefa de pesquisar deveriam fazer jus às necessidades históricas de enfrentamento das questões sociais (políticas, econômicas e educacionais), ainda mais em se tratando de um país cujas estruturas são responsáveis pelo agravamento da desigualdade social, pela manutenção do colonialismo econômico e cultural e pelo derramamento de sangue diário da classe trabalhadora e da população negra. “Quentes” ou “frias” é necessário enfrentar essas questões. E quanto mais “quente” mais oportunidades de interferir no desenrolar dos acontecimentos.

A História do Tempo Presente é hoje uma abordagem da historiografia que disputa lugar com as demais já consagradas. Descrever e analisar eventos e contextos que ainda estão no vigor dos acontecimentos, certamente, não é das tarefas mais fáceis ou confortáveis. Isso também é um sintoma da atual conjuntura? Da pós-modernidade que tudo abraça e quase nada conclui? No currículo, essa é uma realidade constantemente presente. Os temas mais atuais, mais quentes, aqueles que exigem um posicionamento político de fato, encontram-se para além das possibilidades reais e temporais de abordagem. Não tem sido possível discutir o

⁷ Enquanto escrevemos e revisamos essa dissertação, novos ataques à Educação Pública no Brasil se processam. O golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff vem sendo acompanhado de Projetos de Lei, Medidas Provisórias e Emendas Constitucionais temerosas: a PEC-241, que congela em vinte anos os gastos federais em Saúde e Educação e a MP 746/2016 que, entre outras medidas, retira a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Educação Artística e Educação Física no Ensino Médio. Enquanto escrevemos e revisamos essa dissertação, milhares de estudantes no Brasil resistem a esses ataques e ocupam escolas, universidades e institutos federais.

Brasil para além da redemocratização; o mundo para além da queda do muro de Berlin e da Perestroika. Seria essa uma opção deliberada ou apenas uma escolha equivocada na maneira de organizar o Ensino de História? Estaríamos nós, historiadores/as e professores/as de História, “costeando o alambrado”?

Entender a trajetória histórica e sociológica do currículo de História da UERJ/Maracanã, nesse contexto, adquire relevância política não somente pela oportunidade de esquadrihar sua composição e destacar o ambiente político recente no qual atuaram, com destaque, alunos e alunas da graduação, mas, em grande medida, pela oportunidade de começarmos a compreender o que se passa dentro das instituições universitárias, como se projeta, se pratica e se disputa um currículo, responsável por servir de instrumento basilar para a formação de professores e professoras de História que já atuam ou irão atuar nesse novo contexto político-educacional.

Em toda a trajetória no curso de mestrado, foi importante para a construção da pesquisa, a participação em congressos nas áreas de História e Educação, e, principalmente, a confecção de trabalhos e artigos que envolvem a temática do currículo. Destaco a participação no 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Anpedinha-Sudeste - 2014) onde foi possível ter contato com as mais variadas pesquisas na área de currículo e de Educação como um todo. Dentre os trabalhos que realizamos, destaco o primeiro, que foi apresentado no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades (Caicó – RN – 2014), intitulado “O currículo de graduação em História na UERJ: considerações sobre culturas e eurocentrismo”. Nesse trabalho apresentei a base das discussões sobre eurocentrismo com as quais trabalhei nessa dissertação, dando ênfase a análise das ementas das disciplinas obrigatórias do currículo de História da UERJ/Maracanã (bacharelado e licenciatura). Concomitante à preparação do texto para a qualificação escrevi mais dois trabalhos que foram apresentados no VIII Seminário Internacional – REDES e no 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, nas cidades do Rio de Janeiro e Canoas – RS, respectivamente. Esses trabalhos me ofereceram a oportunidade de aprofundar algumas das análises que desenvolvi na pesquisa e compartilhar com outros pesquisadores experiências sobre o tema, importantes para a construção do texto final. Ainda em novembro de 2015 produzi um texto com uma colega do curso de mestrado em Educação da PUC-Rio que foi apresentado no “III Colóquio Latinoamericano - Colonialidad/decolonialidad del poder /saber/ser: educación e interculturalidad” em Bogotá, Colômbia. O texto tinha por tema: “Movimentos Sociais no Rio

de Janeiro: estudos de caso sobre proposições decoloniais e formações pedagógicas” Já em 2016, em Medellín (COL), tive a chance de abordar o tema da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a discussão curricular, pensando a manutenção/superação dos eixos políticos dos currículos de graduação e ensino básico e os sujeitos envolvidos, bem como suas opções políticas. Finalmente, muito me felicitou a produção e publicação de um artigo na revista *Currículo Sem Fronteiras*, na qual tive a oportunidade, junto com minha orientadora, de traçar um panorama comparativo entre os currículos da UERJ/Maracanã e da UFRJ, discutindo a questão do eurocentrismo.

Igualmente importante foi o entendimento de uma questão que parece menor, mas que se mostra primordial quando se escolhe um tema e o transforma num objeto de pesquisa a ser realizado: a viabilidade. Questões referentes à existência de fontes, acesso às mesmas, tempo hábil, me fizeram refletir e modificar o projeto inicial com o qual havia me candidatado ao curso de Mestrado. Inicialmente, planejava estudar o currículo de História das cinco universidades públicas mais importantes do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, UFRJ, UFF, UFRRJ e UNIRIO), num recorte temporal que ia desde o final da década de 80 até os dias de hoje. No decorrer das primeiras aulas já fui me deparando com a necessidade de fazer cortes e alterações, de modo que se pudesse tornar viável a pesquisa com um prazo de conclusão relativamente curto (dois anos). Se por um lado, reduzi de cinco para uma a instituição a ser estudada, por outro, adicionei, a partir da sugestão da minha orientadora, as entrevistas como fontes-chave para a pesquisa. E, de fato, o resultado dessa escolha foi tornar a pesquisa logisticamente viável e teoricamente profunda, pela oportunidade de compreender a política curricular em diferentes aspectos, inclusive no fazer pedagógico do dia a dia.

Some-se a isso a oportunidade de, no curso de mestrado, no segundo semestre de 2014, a partir da sugestão da coordenação do Programa de Pós-graduação e da professora orientadora, realizar um estágio docente na disciplina de Currículo, ministrada no curso de graduação em Pedagogia da UNIRIO. Essa experiência foi enriquecedora, no sentido de me proporcionar contato com os/as alunos/as de graduação e a possibilidade de discutir, conjuntamente, alguns dos conceitos que se pretendeu trabalhar nessa pesquisa.

1.1 O objeto de pesquisa e suas questões

O **currículo** do curso **de História** da UERJ/Maracanã é, portanto, nosso objeto de pesquisa. Precisamente, investigamos aspectos que marcam as reformas pelas quais passou desde o início da década de 1990. Este período foi escolhido por representar o início de uma nova etapa no meio universitário, já que, a partir do final da ditadura civil-militar em 1985, as universidades brasileiras passaram a rever seus estatutos e a considerar projetos de mudanças com o fim do regime de exceção e a abertura democrática. Tido isso como propostas e vontades políticas, nosso objetivo é identificar até onde foi possível se concretizar o discurso democrático, por exemplo, analisando em que medida os currículos foram problematizados e abertos para novas opções epistemológicas.

No cenário da política curricular da UERJ/Maracanã notaremos que a partir da segunda metade da década de 2000, a participação dos/as estudantes se intensificou e gerou um movimento político entorno do currículo capaz de, no ano de 2012, conduzir à criação de uma comissão de Reforma Curricular⁸, da qual faziam parte, de forma paritária, alunos/as e professores/as. Esse processo emergiu como parte consubstancial do objeto de pesquisa, por nos direcionar para o cenário, aqui em relevo, no qual é possível iniciar uma reflexão sobre quais as mudanças que a intensificação da participação estudantil na política curricular, logrou alcançar e como essa participação fez emergir questões antes veladas pela estrutura universitária.

Os currículos de graduação em História são ferramentas importantes na construção de um saber histórico de tal grandeza que não se inscreve apenas no espaço universitário. Isso porque são responsáveis, na maioria dos casos, por embasarem a formação do saber histórico de futuros docentes que estarão nas salas de aula de escolas públicas e privadas contribuindo na criação de imaginários sociais e de identidades culturais. O saber histórico é determinante nesse processo e terá relação direta na manutenção ou na transformação das estruturas sociais. Um currículo que explore as diversidades culturais e/ou que apresente as formas de organização e de luta da população terá a capacidade de contribuir na formação de docentes

⁸ Convém ressaltar que, como aluno, participei dessa comissão desde sua criação até fevereiro de 2014 quando conclui o curso de licenciatura. Muito do que será descrito e analisado nessa pesquisa sobre essa experiência terá como fonte minhas próprias memórias e a de meus colegas que, junto comigo, compunham essa comissão.

por um caminho diferente de um currículo hermético, por exemplo, cerrado em concepções históricas unitárias.

Preocupamo-nos em entender historicamente o currículo num período recente (décadas de noventa, dois mil e dois mil e dez). Qual estrutura possuía e qual estrutura possui atualmente? Por que elas se modificaram? Quais os agentes dessa modificação e quais suas intenções? Questionamos, ainda, sociologicamente esse currículo: o que ele diz, por que ele diz e para quem ele diz e deixa de dizer? Preocupamo-nos com as relações de poder que o envolvem, em saber como o currículo pode ou não criar lugares de representatividade que são positivos ou negativos para as diferentes camadas da população brasileira. Preocupamo-nos com a formação docente e com a formação de uma consciência histórica. Essas são questões centrais da pesquisa que realizamos e a partir delas se desenvolveram outras no intuito de investigar quais os sujeitos responsáveis pela estruturação desse currículo; como se desenvolve no espaço universitário essa estruturação, ou seja:

- Quais as relações políticas que se estabelecem e que legitimam tanto os sujeitos estruturantes, quanto o currículo?
- Quais as condições históricas que sujeitaram tais currículos à estrutura que apresentam hoje?
- Quais estruturas curriculares e historiográficas se mantiveram e quais se modificaram em termos de concepções teóricas predominantes e quanto aos temas privilegiados/ocultados?

Dessa maneira, nossa investigação não irá alcançar, por exemplo, a esfera da dialética do processo de ensino e aprendizagem, visto que para isso seria necessário adotar uma metodologia etnográfica, observando e analisando as discussões em sala de aula e os trabalhos feitos; entrevistando os/as professores/as no intuito de entender como são suas aulas e as relações com os alunos.

No plano acadêmico sabemos que os currículos praticados⁹ são determinados, entre outros aspectos, em função da autonomia dos professores universitários, que definem o conteúdo e a metodologia de suas aulas. Para Cláudia Miranda,

⁹ O conceito aqui adotado está alinhado com o campo do currículo. Para mais detalhes ver LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

o provimento de ementários multidimensionais para a diversidade curricular tem sido parte da experiência com a alteridade, sobretudo pela reconfiguração do acontecimento universitário. Nos cursos de pós-graduação, nos congressos realizados no âmbito das Ciências Sociais e nos encontros de pesquisas - institucionais e interinstitucionais - as análises em curso indicam uma maior inclinação para a formulação de abordagens mais significativas e em consonância com a realidade multicultural conforme acentuam as/os pesquisadoras/es situados nesse campo de pesquisa (2013, p.89).

A autora sugere que recuperemos esses achados para analisarmos as possibilidades de garantia do que denominou como “ações anticoloniais” (Ibidem, p. 98) nos espaços de formação escolares e não escolares. Por outro lado, o que percebemos no contexto que estamos descrevendo, é que o currículo praticado não apresentava a mesma dinâmica nem a mesma vitalidade na inclusão de perspectivas multi ou interculturais. Parece-nos que os/as professores/as estavam na contramão do processo de democratização do acesso, ou, ao menos, não aproveitavam esse fluxo para rever suas práticas. Existe, no nosso entendimento, um potencial a ser explorado para a inclusão das pautas antirracistas e anti-opressoras, oriundas, sobretudo, da inclusão de contingente historicamente marginalizado do acesso ao ensino superior. Da mesma forma a estrutura universitária irá opor-se ao avanço desses grupos e dessas perspectivas, inclusive recrutando e convencendo esses alunos a afastarem-se dessas discussões.

Há um caso interessante que vale ser lembrado. Uma professora apresentava um pensamento diferente em relação à política de cotas. Ela dizia que não era interessante para o desenvolvimento dos/as alunos/as se estes tivessem bolsas por todo o período do curso mesmo sem ter um estágio ou aderir a um grupo de pesquisa. De fato, ela se esquecia de contabilizar que boa parte desses alunos dependia da Bolsa Permanência simplesmente para não evadirem (!). Defendíamos, ao contrário, que as bolsas de estágio, deveriam ser cumulativas às bolsas-permanência. Essa mesma professora ministrava aulas para os alunos do primeiro período e convencia a muitos de que de nada valia saber a língua espanhola, pois relevante eram apenas o inglês, o francês e o alemão.

Em outros aspectos, podemos constatar que no Departamento de História da UERJ/Maracanã, não havia discussões pedagógicas nas instâncias responsáveis para dar conta das demandas apresentadas ao longo dos períodos e do mesmo modo não encontramos nenhum episódio que possamos destacar tais preocupações com o momento seguinte da vida dos/as graduandos/as do curso de História. Apontamos, assim, as insuficiências e restrições,

ao observarmos situações muito graves, para as quais devia-se tomar uma atitude emergencial.

Déa Ribeiro Fenelon já chamava atenção para esse tipo de procedimento no início de década de 1980 em outras instituições, quando afirmava que as reuniões de departamento transformaram-se em atos de “formalismo acadêmico, onde tudo se discute, mas também tudo se aceita em nome do respeito à autonomia do professor” (FENELON, 2008, p.26). A participação política dos estudantes é limitada pela estrutura de poder das universidades. A participação na formulação dos currículos e dos programas de curso é quase inexistente. Isso gera, por um lado, uma contestação, e, por vezes, uma resistência ao aprendizado de determinados cânones; por outro, uma aceitação incontestada, na perspectiva de, adaptando-se, conquistar espaços nos núcleos de pesquisa e, posteriormente, nos programas de pós-graduação.

Recentemente, a partir do início da década de 2000, a incorporação, através do sistema de reserva de vagas, de maior contingente de estudantes negros/as e egressos/as de escolas públicas modificou o caráter das discussões do cotidiano da sala de aula e possivelmente das produções de monografias. Sujeitos antes marginalizados do sistema de ensino superior apresentam novas demandas e forçam, de maneira ou de outra, que o conjunto da universidade responda a essa situação, que pode ser tanto no plano econômico, como a necessidade de mais bolsas, mais valorizadas e por mais tempo, e também no plano acadêmico, incorporando novos questionamentos e novas propostas de estudo.

E sobre o acontecimento universitário e suas transformações nos últimos anos, não poderemos deixar de mencionar o papel que representa a UERJ pelo processo de implementação das ações afirmativas no ensino superior. Em entrevista, Kabengele Munanga¹⁰ - pensador africano responsável pela formação de inúmeros pesquisadores brasileiros - fez a seguinte declaração sobre as ações afirmativas nas universidades:

Essa discussão, todavia, é importante, porque antes nem se tocava no assunto. Escutei outro dia algo muito positivo quando alguém dizia que deveria haver cotas para pobres. Ora, antes ninguém apresentou esse ponto de vista. O que mais me surpreende é que jamais o movimento negro se disse contrário a cotas para brancos pobres (MUNANGA, 2004, p.53).

¹⁰ Kabengele Munanga é um estudioso nascido na República Democrática do Congo, que pensa o Brasil na Diáspora Africana. Em suas pesquisas e nas suas opções políticas, tem se preocupado com a formação da juventude que chega (ou não) a concluir uma graduação, com as questões sobre quem tem direito a ocupar esses lugares de maior prestígio social e, em muitas das vezes, pode garantir a experiência de mobilidade socioeducativa.

As preocupações do autor são, também, as nossas, na medida em que reconhecemos os processos democráticos possíveis de serem experimentados no âmbito das esferas universitárias. A efervescência, a mudança estética daquele espaço/tempo chamado Universidade do Estado do Rio de Janeiro mudou as concepções sobre o direito ao ensino superior construídas pelos coletivos que passaram a ocupar os bancos universitários após o ano de 2003. E, a partir da compreensão das formas de atuar nesse espaço, com essa outra conformação social, faz sentido observar questões apontadas por Munanga:

Vozes eloquentes, estudos acadêmicos qualitativos e quantitativos recentes, realizados por instituições de pesquisa respeitadíssimas como o IBGE e o Ipea, não deixam dúvidas sobre a gravidade gritante da exclusão do negro, isto é, dos pretos e mestiços na sociedade brasileira [...] Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e os outros são discriminados duas vezes pela condição racial e pela condição socioeconômica, as políticas ditas universais defendidas, sobretudo, pelos intelectuais de esquerda e pelo atual ministro da Educação não trariam as mudanças substanciais esperadas para a população negra (MUNANGA, 2001, p. 33).

Conforme apontado anteriormente, a partir da segunda metade da década de 2000, se intensifica a participação estudantil no cenário da política curricular do curso de História. Essa participação, no nosso entendimento, será crucial para desvelar questões estruturais normalmente escondidas, no que diz respeito, por exemplo, às hierarquias presentes e aos espaços de poder constituído.

Em 1990, ocorreu uma reforma importante no currículo, que conduziu, por exemplo, à exclusão de disciplinas sobre Economia e Artes. Dezesseis anos depois, a partir da demanda do Conselho Nacional de Educação que, em 2002, estabeleceu normas gerais para regulamentação da carga horária dos cursos de graduação em História e em outras licenciaturas, regulamentado em 2005 na universidade, o Departamento de História incorporou horas de práticas e teoria de ensino, totalizando 420h, divididas entre o Colégio de Aplicação, o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e a Faculdade de Educação, criando disciplinas de Laboratório de História com conteúdo necessariamente prático atendendo a exigência de 420h de práticas como componente curricular; diminuiu a quantidade de disciplinas da área de Brasil de seis para cinco e criou a disciplina de História da África, apenas para citar as principais alterações.

Aspecto importante que merece ser considerado no currículo de História da UERJ/Maracanã diz respeito à introdução, em consonância a Lei 10.639/03, do estudo da História da África. Considerada como um dos mais significativos elementos no avanço das lutas antirracistas e “resultado de um modo de se enfrentar os lugares fixos reservados para os que, antes, ocupavam apenas algumas alas da ‘Casa Grande’” (MIRANDA, 2013), a legislação, na prática curricular, ainda encontra desafios frente às estruturas de representação marcadamente racistas. No caso da disciplina de “História da África” é notável a manutenção de estereótipos e a opção pelo estudo da presença europeia como ponto de partida, ou seja, apenas a partir da invasão imperialista é que se considera o continente africano como participante da história mundial.

A introdução dessa disciplina, no nosso entendimento, significa tanto uma conquista do movimento estudantil e do movimento negro, como um exemplo dos limites que a estrutura política universitária impõe à participação desses sujeitos e ao reconhecimento da legitimidade dos mesmos em falar (e serem ouvidos) e deliberar sobre a forma de ensino/aprendizado dos saberes históricos. Nesse sentido, pode ser considerada como um exemplo das tensões que se desenvolvem nesse período mais recente da história do Departamento e da universidade, na qual passam a figurar sujeitos historicamente excluídos do ensino superior, que, por outro, lado se deparam com uma estrutura preexistente, de certa forma, opositora e responsável por uma resistência velada a esses sujeitos e ao que eles representam.

1.2 Sobre parte do percurso: as entrevistas

No decorrer da preparação do roteiro das entrevistas percebemos que havia a necessidade de algumas adaptações, de uma para outra, considerando quem seria o/a interlocutor/a, e considerando, também, que eu fiz parte da história que pretendíamos contar. Existiam, ao menos, dois grupos distintos entre os professores: aqueles mais antigos e que tinham um conhecimento mais vasto da história do Departamento e do currículo, e aqueles mais novos, recém-ingressos, já na década de 2010 e, que participaram da comissão de reforma curricular instaurada em 2012.

Ao primeiro grupo foi possível fazer perguntas sobre as origens do Departamento, as reformas pelas quais passaram os currículos, as redes políticas estabelecidas e também sobre a história da universidade. Ao segundo, essas questões ficaram mais restritas, mas por outro lado, visando compreender alguns aspectos mais recentes, e tendo, alguns deles participado da comissão, foi possível dar mais atenção a certos detalhes quanto às relações que se estabeleciam.

O segundo ponto é sobre o diálogo com os/as meus/minhas colegas de curso e de militância dentro do centro acadêmico. Por ter convivido com eles por bastante tempo e já conhecer a forma como pensavam e como agiam foi possível um diálogo mais franco, no qual surgiram conversas de rememoração, muitas vezes, das atividades que fizemos juntos. Isso não implicou, entretanto, em que as conversas com esses dois grupos de professores/as e com os/as alunos/as fossem fundamentalmente diferentes, até por que, buscávamos algumas respostas frente a questões comuns aos dois, como é o caso da participação discente nas políticas curriculares, o eurocentrismo, e entendimentos gerais sobre o currículo, por exemplo.

Após realizar as quatro primeiras entrevistas, analisadas ainda na fase de qualificação, duas com professores e duas com alunos que já estavam encaminhando a conclusão do curso, tentamos estabelecer, o quanto possível, um diálogo aberto, em forma de conversa, e, dessa forma, é possível dizer que o sucesso – ou não – dessa metodologia depende, também, da relação com o/a entrevistado/a. As duas entrevistas com os estudantes foram muito proveitosas nesse sentido, as respostas fluíram quase que de forma natural e era possível, pontuar algumas questões de experiência compartilhada sem constrangimentos e com total sinceridade, sem riscos de induzir resposta alguma. Uma das entrevistas com um dos professores também foi nessa mesma linha. Também ele falou o que pensava, o que entendia em relação ao currículo e a política universitária e discordou do que achou necessário em relação a algumas hipóteses minhas. Já a segunda entrevista foi um tanto mais fechada. Percebi que o professor, em determinados momentos, parecia não dizer tudo o que pensava, ou evitava alguns assuntos que pudesse julgar polêmico. Ao preparar a entrevista e as perguntas que mobilizariam nossa conversa, eu mesmo já tive essa expectativa e tentei criar questões que não fossem tão diretas, na tentativa de deixar surgir algumas opiniões espontâneas. Porém, em um momento ou outro, anunciei que faria uma pergunta mais direta, trabalhando com algumas das hipóteses que sustentam essa pesquisa e perguntando qual era a opinião dele.

Essas quatro pessoas foram escolhidas para participar da fase inicial da pesquisa por alguns motivos que as aproximam: a convivência pessoal que tenho com todos e, portanto, a facilidade de contato e de recepção da proposta de entrevista/conversa. Aliás, os quatro foram muito solícitos ao aceitar conversar comigo. Porém, foram escolhidos também por alguns motivos que os distinguem. Um dos professores, por ser um dos mais antigos do quadro docente, e por ter uma atuação política característica na universidade. O outro por ter sido recentemente chefe do Departamento. O estudante “A”¹¹ por ter participado ativamente na comissão de reforma curricular e o estudante “B” por sua bagagem em relação a causa indígena.

Após essas quatro entrevistas iniciais e, tendo em mãos as contribuições da banca, buscamos conversar com professores que supúnhamos ter outras opiniões em relação ao currículo e à política universitária. Percebemos ainda, que havíamos entrevistado quatro homens e nenhuma mulher. Era necessário mudar esse quadro e, mudando-o a pesquisa adquiriu novos rumos. Entre os/as alunos/as, entrevistamos alguns/mas que tiveram ou ainda tem atuação em relação às causas do movimento negro e feminista, totalizando, dez entrevistas/conversas (entre professores/as e alunos/as).

Entrevistei duas alunas, uma formada e outra finalizando o curso. Com a que já havia se formado pude relembrar as experiências na militância no Centro Acadêmico, experiências que foram compartilhadas e, de alguma maneira, fazer autocríticas após transcorridos alguns anos e com opiniões distintas gestadas pelas novas experiências. Foi muito importante sua contribuição e me fez pensar em questões importantes para a pesquisa, como será apontado no capítulo sobre o currículo. Essa entrevista foi uma das mais fluídas e mais descontraídas.

A outra aluna entrevistada me possibilitou, com seu depoimento, pensar um pouco das sequências que as discussões sobre o currículo seguiram no curso após a minha saída. Sua perspectiva sobre o papel das mulheres e as relações patriarcais na historiografia e no currículo enriqueceram a argumentação desse trabalho. Por último, entre os alunos, um companheiro de gestão e do coletivo Filhos da Pública que participou desde o início do coletivo até se formar. Suas contribuições foram importantes ao mobilizar uma memória coletiva que nos possibilitou realizar uma narrativa coerente dos processos históricos recentes.

Os demais professores entrevistados, também, tiveram singularidades que merecem

¹¹ Optamos, nessa dissertação, por manter os nomes dos/as entrevistados/as em sigilo, com a intenção de não incorrer em problemas de natureza ética. Dessa maneira, os/as professores/as e estudantes entrevistados/as serão nomeados de "A" a "E". Ex.: estudante "C"; professora "E".

ser narradas. Um deles me concedeu quase duas horas de entrevista, numa conversa extremamente rica, tanto pela quantidade de informações, quanto pelas análises diretas e sinceras que fazia. Ele teve papel destacado na reforma curricular de 1990, me possibilitando entender algumas questões que somente a análise fria dos documentos oficiais não permitiria. Além disso, suas proposições sobre o currículo e sobre os fazeres no ensinar e aprender do curso são de grande densidade intelectual. Uma das professoras entrevistadas esteve também na comissão de reforma curricular de 2012 e teve experiência como chefe de departamento. Suas opiniões transparecem essas vivências e entendimentos, geralmente distintos dos alunos e alunas entrevistadas, das relações que se estabeleceram nesse período.

Um ponto em comum dessas duas entrevistas é que fica mais como uma dúvida que certeza é a impressão de que em breves momentos os/as entrevistados/as pareciam responder exatamente o que eu queria ouvir, ou o que eles pressupunham que deviam me falar, por ser eu, por me conhecerem, por ter convivido com eles em momentos importantes deste cenário de disputa curricular e por conhecerem meu posicionamento. Mas talvez seja apenas uma impressão.

A última entrevista, me parece, foi feita na hora certa. Já finalizando a construção do material a ser analisado ficavam algumas lacunas, algumas perguntas sobre determinados acontecimentos e determinados desdobramentos. Faltava, ainda, a opinião de alguém diretamente envolvido com o Ensino Básico, alguém que pudesse compartilhar experiências e análises sobre os dois lados, a universidade e a escola básica. Certamente essa entrevista contribuiu nesses aspectos e teve uma característica marcante: foi a entrevista na qual mais se encadearam eventos e análises sobre a história do objeto que estaremos estudando adiante.

A facilidade na relação com os/as entrevistados/as nos possibilitou mais uma ferramenta, que, a nosso ver, enriqueceu as análises. Foi-nos possível recorrer mais de uma vez aos entrevistados/as quando surgiam dúvidas ou hipóteses para as quais seria necessário as opiniões e apontamentos desses/as interlocutores/as. Isso perpassa todo o nosso trabalho seja de maneira explícita, em alguns momentos, ou implícitas em outros.

Toda essa fase de entrevistas foi extremamente relevante para a constante reflexão sobre a metodologia, as bases teóricas e os caminhos que foram trilhados no decorrer dessa dissertação. Foi muito gratificante poder contar com a presteza dos/as entrevistados/as e a solicitude com a qual responderam aos questionamentos, ou melhor, dialogaram comigo. Nesses espaços, foi possível refletir sobre as experiências vividas no curso de História e,

principalmente, incrementar as perspectivas de análise do tema, seja das próprias entrevistas, seja do restante da documentação. Uma entrevista levava à outra, ou seja, questões que surgiam de uma conversa com determinado/a professor/a ou estudante, passaram a fazer parte da estrutura das entrevistas seguintes. Mas, o que é mais significativo é a contribuição intelectual que os/as entrevistados/as fizeram direta ou indiretamente na análise do objeto, visto que forneceram pistas e sinais os quais somente a minha visão não seria capaz de alcançar

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O termo metodologia nos traz a ideia de caminho e estudo associados. Metodologia vincula-se, numa pesquisa, tanto ao objeto estudado quanto às concepções teóricas. Mais que isso, a metodologia coexiste na pesquisa, de modo a ser reconsiderada ao longo dela, caso o caminho escolhido não traga os resultados planejados. Dessa maneira, tem sido cada vez mais comum uma inversão na composição das dissertações e teses encontradas, nas quais o(s) capítulo(s) sobre metodologia aparece(m) no final, considerando que o caminho traçado é mais bem descrito, e com maior sinceridade, após ser percorrido.

Pareceu-nos correto e necessário apontar, na fase de qualificação, qual caminho que se pretendia percorrer, considerando que o objeto de pesquisa já estava delineado e alguns aspectos teóricos, também, já apareciam. Agora temos condições de, também, com o texto final, percorrer o caminho inverso, analisando os sucessos e falhas da escolha metodológica.

Para o estudo do currículo prescrito e praticado e para sua análise histórica, considerando o período que vai desde o início da década de 1990 até os dias em que escrevemos, é necessário o uso de algumas ferramentas da pesquisa educacional e da pesquisa histórica. Trabalhamos com três fontes principais, a saber, os relatos de professores/as, os relatos dos/as alunos/as e os documentos escritos, como processos administrativos, ementas, atas e leis.

Por bastante tempo, a escrita da história ficara restrita, ou priorizara, com muita força, os documentos escritos como fontes válidas. O ofício do historiador era, portanto, fazer a crítica aos documentos, mas manter-se vinculado a ele de forma a não dizer nada do que já não estivesse escrito. Quanto mais próximo às fontes, mais próximo à verdade, defendiam os historiadores positivistas. Desde as primeiras décadas do século XX, essa hegemonia do documento escrito vem sendo contestada. Admite-se em nível de igualdade, fontes diversas, desde as escritas até as imagéticas e orais.

É necessário levarmos em conta que o texto, seja escrito, seja oral, pode ser compreendido a partir de três vértices, como sugere Barros (2004, p. 138): um lugar de produção, um conteúdo (intenção, mensagem) e um lugar de recepção (ou de destino). Dessa forma, analisá-lo significa buscar a compreensão não somente dos aspectos intratextuais, ou seja, de seu conteúdo propriamente dito, mas além, compreendê-lo em perspectiva com outros

textos (ou fontes) que possam contribuir em sua significação ou mesmo indicar contradições e, não menos importante, identificar e relacioná-lo como contexto, quer dizer, com os aspectos externos que o localizam no tempo e no espaço e tem a ver tanto com as intenções de quem o produz quanto com as possibilidades de recepção do/a interlocutor/a (BARROS, 2014).

Em conjunto aos documentos existentes (deliberações dos Conselhos Superiores, processos de reforma curricular) fabricamos outros que nos foram úteis. Professores/as e alunos/as foram entrevistados, numa perspectiva de entrevista semiaberta e de conversa. Havíamos previsto a realização de grupos focais entre alunos/as quando, inicialmente, pensamos a metodologia dessa pesquisa. Entretanto, a opção pelas entrevistas se mostrou mais viável e extremamente rica em oportunidades de análise. A opção pelos grupos focais iria criar outras fontes para as quais não teríamos o tempo necessário de análise, apesar de sua riqueza.

As entrevistas semi-estruturadas/conversas com os/as professores/as e com os/as estudantes visaram investigar, em complemento à análise documental, as motivações que conduziram a reformas curriculares e as relações de poder nesses processos. Visam também compreender quais os entendimentos que o corpo docente e discente (parcela deles) possuía sobre algumas questões que nos propomos levantar, como o eurocentrismo, a participação discente enquanto sujeito histórico dos currículos, bem como outros aspectos que surgiram.

Essas entrevistas partiram de roteiros preestabelecidos, mas que puderam – e foram – modificados ao longo dos encontros, dependendo do nosso entendimento e do caminhar da entrevista. Diferente da entrevista estruturada, na qual são feitas questões padronizadas e cuja finalidade, geralmente, é a obtenção de dados quantitativos, a entrevista semi-estruturada possui maior grau de flexibilidade e se destina a compreensões de caráter qualitativo (OLIVEIRA et al., 2010, pp. 43-44). Esse método nos foi válido, pois estivemos em contato com professores/as que foram meus/minhas interlocutores/as tanto em sala de aula, quanto em reuniões de colegiado e da comissão de reforma curricular da qual fiz parte, além dos/as estudantes, que igualmente, participaram dos mesmos espaços.

Nesse caminho, dialogamos com as ferramentas da História Oral, visto que buscamos compreender quais as trajetórias que o Departamento de História e o currículo do curso tomaram ao longo das últimas duas décadas. A utilização da metodologia da história oral visa não somente explorar os aspectos qualitativos do objeto estudado, mas, sobretudo,

proporcionar elementos de diálogo com outras fontes documentais. Significa dizer que tanto as fontes escritas quanto as fontes orais tiveram o mesmo valor na pesquisa e o diálogo estabelecido pretendia suprir as lacunas que cada uma pudesse apresentar.

Um exemplo desse caminho que tomamos é a análise sobre os elementos de eurocentrismo no currículo. A análise das ementas das disciplinas, da grade curricular e das referências bibliográficas foi capaz de demonstrar o caráter eurocêntrico do currículo. Entretanto, mesmo nesse ponto, as entrevistas tiveram seu valor, pois puderam nos fornecer explicações para esse fenômeno, interpretações distintas sobre esse tema, e mesmo opiniões diversas a nossa hipótese.

Etienne François (1998, p.9) defende que a história oral suscita novos objetos e uma nova documentação, bem como estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história. Jorge Eduardo Aceves Lozano (1998, p. 16) argumenta que a história oral é um espaço de interdisciplinaridade, de modo a oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. O âmbito subjetivo é a parte central desse método de pesquisa histórica. Por tratar do subjetivo, Lozano (1998, p. 21) reconhece que as contribuições da psicologia e da psicanálise são fundamentais, visto que a relação que se estabelece entre o informante e o entrevistador é um fator que afeta a produção e o caráter das fontes orais.

Essa afirmação é importante para a nossa proposta, já que nessas conversas, estive envolvido como sujeito que participou de alguns momentos do período e da temática analisada, precisamente entre os anos de 2008 e 2013 quando, as lutas do centro acadêmico começam a atingir, com maior frequência e profundidade, o plano curricular e culminaram na criação de uma comissão de reforma do qual fui integrante por um ano. Dessa maneira, os relatos e a análise dos mesmos estarão imersos em considerações pessoais, de experiência vivida, em memória, afinal.

Não há cultura onde não há memória; não há identidade onde não há memória. Por sua vez, não há memória sem identidade. A memória é então o eixo ontológico da personalidade individual ou coletiva: a memória traduz os estados sociais da cultura grupal, nacional ou internacional (BÁEZ, 2010, p. 259).

Meneses chama atenção para o fato de que a memória não pode ser encarada como um pacote de recordações, previsto e acabado. É, antes, um processo permanente de construção e reconstrução, um trabalho. Outro elemento importante que nos fala o autor é que a elaboração da memória se dá no presente e para responder a solicitações do presente (MENESES, 1992,

p. 10-11).

A memória é, ainda, uma construção social. Significa que não há memória sem interação social, sem diálogo. Nesse sentido não se pode falar em memória individual, sem levar em conta uma gama de relações sociais que a constroem.

Às ciências sociais interessa a memória individual somente nos quadros da interação social: é preciso que haja ao menos duas pessoas para que a rememoração se produza de forma socialmente apreensível. É este fenômeno da memória condivida (“sharing memories”) que tem relevância (MENESES, 1992, p. 14).

Deve-se considerar, como constituinte da memória, não somente a recordação, mas também o esquecimento. Qualquer memória, seja traumática ou positiva, depende de mecanismos de seleção e descarte. Como salienta Le Goff, o que sobrevive não é conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada, seja pelas forças do tempo e do espaço, seja pelos que se dedicam ao seu estudo, os historiadores (LE GOFF, 1990, p. 540). Memória e História, nesse aspecto possuem características semelhantes, visto que ambas são operações intelectuais de seleção e descarte, numa dialética entre lembrar/esquecer.

Em alguma medida, nos inserimos num campo historiográfico específico, próximo, às vezes, do jornalismo: a História Imediata. Tem sido assim a denominação de um fazer historiográfico no qual o/a historiador/a também é participante dos eventos e do contexto o qual analisa e descreve. A História Imediata difere da História do Tempo Presente pelo fato de esta última não contar com a inserção do/a historiador/a. Ele/a analisa eventos e contextos recentes, do qual não faz parte como sujeito. Como fonte privilegiada, os relatos orais, como já apontamos, irão se destacar. Daí a importância das entrevistas que foram realizadas com outros sujeitos que, também, contribuíram como produtores de História nos dois sentidos: enquanto vida e enquanto campo de conhecimento. Nas palavras de Barros (2004, p. 144), “o historiador, nesse caso, é não apenas uma analista do discurso dos outros, mas um produtor de testemunhos dele mesmo; é não apenas um sujeito que examina os atores sociais do passado, mas também um ator ele mesmo”.

Jean Lacouture assim define a operação historiográfica da História Imediata: “próxima, participante, ao mesmo tempo rápida na execução e produzida por um ator ou uma testemunha vizinha do acontecimento, da decisão analisada” (2005, p. 288). Ainda o autor alerta para a impossibilidade de uma imediação completa, visto que todo fazer historiográfico pressupõe verificação, delimitação, exclusão, coleção e intervenção de meios técnicos de

mediação. Em que pese o desconhecimento do desenrolar dos eventos, a História Imediata não é menos história por esse motivo. De certo, muitas são as obras que, por mais completas e densas tenham sido sua documentação e a análise de quem as produziu, certamente outras possibilidades de interpretação existem, bem como novos achados podem mudar o entendimento de um mesmo acontecimento. E nesse sentido a autoridade crítica consiste em “extrair do acontecimento que muda abruptamente os dados de um jogo os elementos da nova distribuição das cartas para o prosseguimento do jogo até o momento em que seu desenrolar, se não suas regras, for abalado pela apoplexia de um jogador ou pela invenção de novas cartas” (LACOUTURE, 2005, p. 301). Exemplos desse fazer historiográfico, percorrem a própria história: Tucídides quando escreve a guerra do Peloponeso, da qual participou como estrategista; Trótski sobre a *História da Revolução Russa* e Ibn Khaldun com sua *Muqaddimah (Autobiografia)*, para citar alguns notáveis, mesmo que não tivessem o propósito metodológico – e moderno – desse fazer.

No campo da Educação, bem como em outras áreas de conhecimento tem-se incentivado e valorizado um fazer na(s) pesquisa(s) que se aproxima com a ideia de História Imediata. As autobiografias tem ganhado espaço e relevância como fonte e metodologia nas mais diversas áreas, (re)tornando o sujeito ao posto de ator ou atriz dos eventos que narra, descreve e analisa. Em diálogo com essa forma de fazer pesquisa, buscaremos considerar a autobiografia como mais uma ferramenta útil na análise de nossos objetos, cotejando, evidentemente, às outras fontes já descritas anteriormente. Segundo Maria da Conceição Passeggi e outros:

não se trata de encontrar nas escritas de si uma "verdade" preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização (PASSEGGI et al. 2011).

Buscamos traçar um caminho e um quadro teórico coerente e que nos ajudasse a iniciar o trabalho aqui apresentado sem deixar de considerar as contribuições a serem apresentadas para o campo da educação e, de modo específico, para a linha na qual essa dissertação se desenvolve – práticas educativas, linguagens e tecnologias. Não estamos isolados na medida em que nos reconhecemos como parte de um processo de consolidação de outras amplas concepções sobre a formação docente, o currículo e as formas de intervir dos/as

educadores/as. Interessa-nos trabalhar com a seguinte noção:

(...) a casa que deveria ser o lar da autêntica cultura nacional é, por enquanto, habitada por gente que entende por cultura o que aprende nos livros estrangeiros, o que observa nas viagens ao exterior, o que escuta dos “técnicos” e “especialistas”, que se mandam buscar lá fora para nos virem dizer o que somos, e o que devemos fazer. (...) essa gente se faz caudatária do saber alheio, que repete mal, em lições confusas, em razão do conflito que obscuramente percebe existir entre o que diz e o mundo ao qual pertence (PINTO, 1994, p. 38).

Desafiamo-nos a dialogar com os estudos pós-coloniais com especial atenção aos pressupostos que nos levaram a pensar os efeitos de uma eurodireção curricular, conforme se vê no fragmento acima.

2.1 O arcabouço decolonial

A construção do objeto de pesquisa e o delineamento da base teórica se deram a partir dos encontros de orientação, principalmente, e dos aprendizados nas disciplinas obrigatórias do curso de mestrado. Nos primeiros encontros de orientação, as sugestões para situar o tema a partir da crítica decolonial¹² emergiram da participação no projeto de pesquisa Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade(s): agendas emergentes na escola e na universidade. Acerca desses achados teóricos, foram fundamentais Edward Said e Aníbal Quijano por serem dois dos autores sugeridos para leitura e que foram rapidamente incorporados como centrais para o estabelecimento do arcabouço teórico da pesquisa. Finalmente, a partir das leituras das obras de Frantz Fanon, pudemos traçar um panorama teórico capaz de conduzir nossa pesquisa sobre o currículo e sua relação com o espaço universitário.

Frantz Fanon contribuiu significativamente no estudo das condições coloniais, tanto político-econômicas quanto psicológicas. É a partir de seu quadro teórico que entendemos o

¹² Decolonial ou pós-colonial? Os termos e as opções teórico-políticas não são contraditórias, pelo contrário, elas pretendem significar quase sempre as mesmas escolhas. Aqui, optamos por fazer uma distinção que pode ser sutil, mas coerente com nossas opções ao longo do trabalho. Pensar a decolonialidade significa investir na desconstrução do que é colonial. Não nos posicionamos apenas no tempo como algo que vem após o “colonial”, até porque entendemos que essa estrutura de pensamento (e política, e cultural e econômica) ainda está vigente. Decolonizar nos remete a ações que pretendem romper e superar com o que é colonial.

colonialismo como um conjunto de fatores históricos (políticos, culturais, econômicos) e psicológicos responsáveis por criar um estado de submissão capaz de gerar sérios distúrbios, inclusive psiquiátricos. Em seu entendimento, “todo povo colonizado [é um] povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural (...)” (FANON, 2008, p.34). Sua análise marxista e original, aproxima-se de outros autores latino-americanos como José Carlos Mariátegui, por exemplo, no entendimento das especificidades das condições de ex-colônias dos países africanos e latino-americanos, e também no valor atribuído as massas camponesas como sujeitos históricos tão ou mais relevantes que o proletariado urbano, bem como a(s) cultura(s) desses sujeitos. Ao analisar os processos de independência¹³ das antigas colônias no continente africano, principalmente da Argélia, na qual militou na Frente de Libertação Nacional, Fanon propõe uma distensão e uma revisão das análises marxistas:

Nas colônias, a infraestrutura econômica é também uma superestrutura. A causa é consequência: alguém é rico porque é branco, alguém é branco porque é rico. (...) O servo é de uma essência diferente da do cavaleiro, mas uma referência ao direito divino é necessária para legitimar essa diferença de status. Na colônia, o estranho vindo de fora se impôs com a ajuda dos seus canhões e das suas máquinas. A despeito da dominação bem sucedida, apesar da apropriação, o colono continua sempre sendo um estranho. Não são nem as fábricas, nem as propriedades, nem a conta no banco que caracterizam primeiramente a “classe dirigente”. A espécie dirigente, é primeiro aquela que vem de fora, aquela que não se parece com os autóctones, “os outros” (FANON, 2005, pp. 56-57).

Esse sujeito colonizador é responsável por uma redefinição da história do povo colonizado e da maneira como esse povo compreende a sua própria história. Nas palavras de Fanon, não basta dominar o presente e o futuro do país submetido, é necessário, igualmente, deturpar o seu passado, distorcer e desfigurar a sua história, de modo que o colonizado se convença de sua inferioridade (FANON, 2005). A história dos povos do continente americano e do continente africano, por exemplo, foi sistematicamente negada. Negou-se – e ainda se nega – a capacidade intelectual e tecnológica de povos anteriores aos da Europa capitalista, duvidando da sua ciência e astronomia e atribuindo, inclusive, a explicações extraterrenas a construção das pirâmides, por exemplo.

¹³ Fanon utiliza, em *Os condenados da terra*, tanto o termo independência, quanto “descolonização”. Contestado por alguns autores contemporâneos, “descolonização” parece ganhar um sentido muito vivo na obra fanoniana, visto que, para o autor, a dialética entre colono e colonizado e a ruptura dessa condição se dá em meio a um processo legítimo de violência do colonizado, que se “descoloniza” e age com a consciência de atingir tal fim.

Mohammed Harbi, num posfácio a *Os condenados da terra* considera que Fanon inova ao não se contentar com uma análise puramente econômica do imperialismo. A teorização sobre o conflito identitário e cultural, na tentativa de identificar os verdadeiros condenados da terra, os explorados absolutos, enfim, os colonizados, é para Harbi o que caracteriza a singularidade e atualidade da obra fanoniana (HARBI, 2005, p. 371).

Fanon conceitua cultura com uma dinamicidade mais ampla do que se tem verificado atualmente em diversos estudos na área de História e Educação. A partir de uma perspectiva dialética e preocupado em definir, não somente no plano teórico, uma cultura nacional, Fanon descreve esta como “o conjunto de esforços feitos por um povo no plano do pensamento para descrever, justificar e cantar a ação através da qual o povo se constitui e se mantém” (FANON, 2005, p. 268). A essa ideia opõe à que considera o folclore como a verdade de um povo.

Esse conceito de cultura nacional está extremamente vinculado à experiência nas lutas de libertação nacional dos países africanos, principalmente da Argélia, da qual participou. Para ele, a cultura nacional está em constante mutação, não se cristaliza em tradições e passadismos com as quais o colonialismo quer que os colonizados se identifiquem. Essa cultura se afirma no processo de luta e de descolonização das mentalidades e do imaginário popular e é, portanto, resultado desse processo. “Combater pela cultura nacional é primeiro combater pela libertação da nação, matriz material a partir da qual a cultura se torna possível. Não há um combate cultural que se desenvolveria lateralmente ao combate popular” (FANON, 2005, p. 269).

Tal perspectiva se aproxima, mais uma vez, do intelectual peruano anteriormente mencionado, e também do pensador brasileiro Álvaro Vieira Pinto¹⁴, contemporâneo de Fanon, que, no entanto, parece não ter sido seu interlocutor. Pinto define cultura como “um conjunto de bens materiais e espirituais criados pelos homens ao longo do processo pelo qual, mediante o trabalho, exploram a natureza e entram em relação uns com os outros, com o fim de garantir a satisfação de suas necessidades vitais” (PINTO, 1994, p. 40).

Ainda esse autor nos chama atenção para dois aspectos importantes: a) o caráter processual que possui a cultura, ou seja, resultado das ações dos homens na história, por

¹⁴ Álvaro Vieira Pinto, catedrático de Filosofia da então Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e diretor do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), pertenceu à geração de intelectuais participantes entre as décadas de 1950 e 1960, geração profundamente comprometida com os destinos do país. Transitou do integralismo ao marxismo, de teor hegeliano, como aconteceu com alguns de seus contemporâneos.

diferentes maneiras, no tempo e no espaço, pelo que se pode afirmar a existência de culturas, no plural, e a coexistência dessas num mesmo espaço e tempo; b) por inserir-se, as culturas, numa sociedade dividida em classes, também são resultados das diferenças entre as classes.

Apesar de em seus textos não haver referência explícita à questão do socialismo como afirma Lincoln de Abreu Penna, Vieira Pinto, utiliza-se amplamente das categorias do materialismo histórico e defende a participação das massas trabalhadoras no destino político e econômico do país. O nacionalismo e o desenvolvimento eram dois temas muito importantes para o autor (PENNA, 2012). Preocupado em analisar a universidade brasileira de finais da década de 1950, Pinto considera que a cultura produzida nessas instituições é por definição uma cultura alienada por dois motivos principais: primeiro por ser de origem externa, metropolitana, e em segundo, porém não menos importante, por ser originada de classe ociosa ou aproveitadora que então dominava as universidades (PINTO, 1994, p. 41).

Inserido no contexto das reformas de base, entre as quais a reforma universitária figurava como uma das protagonistas, seria um engano pensar que esta deveria ter como base os aspectos pedagógicos ou burocráticos que a envolviam. Em realidade, a reforma deveria ter um caráter necessariamente político, pois não se tratava apenas de atualizar ou modernizar a universidade e fazê-la vencer, internamente, os campos mais conservadores. Tratava-se, antes, de discutir para quem a universidade deveria existir e produzir conhecimento e quais tipos de alunos deveriam estar dentro dela, ou melhor, quais classes sociais.

(...) cremos ter razão em apresentar a seguinte definição da essência da universidade no Brasil, atualmente: a universidade é uma peça do dispositivo geral de domínio pela qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do país. Se tal é a essência da universidade, deste logo se vê que o problema de sua reforma é político e não pedagógico. Este último aspecto existe, é claro, mas se mostra secundário, pois só se apresentará na forma que pode e deve ser resolvido, *depois* que tiver sido decidido politicamente o destino da universidade e sua participação no projeto de transformação social empreendido pela comunidade (PINTO, 1986, p.19).

O caminho dessa transformação, dentro e fora da universidade, deveria contar com uma aliança estratégica entre os estudantes e as classes trabalhadoras. Tal aliança não se tardaria a estabelecer, visto que, para o autor, boa parte da massa de estudantes da classe média, antes mesmo de completar os cursos de graduação, passava por um processo de proletarização o que as faziam identificar-se com o destino e as necessidades da classe trabalhadora.

Para o autor, a universidade desempenhava algumas funções que a caracterizam como “um instrumento capital da estrutura política vigente”. Tais eram: a) a colocação dos elementos intelectuais ociosos da classe dominante, os quais denomina “mão-sem-obra”, através de cátedras, laboratórios, conferências, cargos de assistentes, pesquisadores, assessores etc.; b) a organização do “cartório para o reconhecimento das funções proveitosas aos interesses das classes dominantes”, empreendendo a seleção de quem pode e quem não pode receber os títulos de doutor necessários à diferenciação e hierarquização social desses elementos; c) a conservação de parte substancial dos recursos públicos para uma mesma classe; d) a formação dos representantes políticos da classe dominante quando instrui seus elementos nas “tricas jurídicas” que criam e mantêm o sistema de dominação de classe; e) o estabelecimento do fundamento de orgulho da classe dominante através dos títulos e honrarias que oferece; f) a absorção e amortecimento do surto de consciência popular dos estudantes descompromissados com as elites: isso se dá de forma mais acentuada, afirma o autor, com os estudantes procedentes das camadas populares, através da “missão catequética” que a universidade empreende, isolando-o culturalmente de sua classe e lhe inculcando a ideia de que basta adquirir o conhecimento que a instituição lhe oferece para se tornar reconhecido pela sociedade (PINTO, 1994, pp. 25-34).

Pinto considerava que a universidade brasileira funcionava como “anteparo destinado a ocultar a realidade do país a sua própria consciência” (PINTO, 1994, p. 35). Nesse sentido, a universidade cumpria o seu papel alienador, ao mesmo tempo em que divulgava as ideias metropolitanas responsáveis por se constituírem como barreiras a formação da consciência nacional autóctone e crítica (PINTO, 1994, p. 36). Aas instituições universitárias brasileiras tanto se configuravam como alienadas às necessidades do povo e da nação como alienavam os estudantes que por ela passavam:

O papel alienante da universidade é duplo: aliena a consciência da classe dominada, no sentido, de, como vimos, impedi-la de construir um tesouro nacional autêntico, que exprima seus próprios interesses de classe submissa e a auxilie a libertar-se das suas servidões; mas, ao mesmo tempo, aliena também a consciência da classe professoral, no sentido de que a faz tributária da cultura do país metropolitano dominante (PINTO, 1994, p. 36).

Pinto raramente se utiliza do termo (conceito) colonização/colonizado, como faz Fanon. Entretanto nos parece que as referências ao par de oposição autóctone (nacional) X metropolitano, e ao conceito de imperialismo, parece significar a mesma ideia, ainda mais considerando-se as alusões ao contexto histórico nacional, de subdesenvolvimento e

dependência econômica e cultural. Para ele, era justamente no espaço universitário que se processava, de maneira mais elaborada e “erudita”, o que queremos chamar de colonização intelectual, na qual, as ideias metropolitanas (ou do colonizador) sobrepujavam as ideias nacionais e correspondiam tanto a interesses de dominação cultural quanto econômica.

As ações dos grupos econômicos estrangeiros, responsáveis por importantes investimentos nas universidades brasileiras, tinham a função de, segundo o autor, transformar muitos dos professores em cónsules das nações poderosas, através de convites a visitar suas instituições, bolsas de estudos e outros artifícios, e por outro lado, através das “missões” e dos “especialistas” tão solícitos em visitar as instituições brasileiras a fim de auxiliar na organização de cursos e do ensino superior (PINTO, 1994).

Aqui nos interessa essa coincidência de perspectiva que opõe à cultura nacional, oriunda do povo, ou seja, das massas trabalhadoras, à cultura alienada, metropolitana, a cultura colonizada que Fanon descreve. Os dois autores, por caminhos diferentes, analisam as contradições inerentes à intelectualidade dos países subdesenvolvidos, submetidos (e geralmente complacentes) a uma cultura externa, alienígena e responsável por descaracterizar e desumanizar a população autóctone. É essa cultura que predominava nas universidades brasileiras e nos intelectuais dos países africanos antes dos processos de independência/descolonização.

Essa interseção é fundamental para a nossa proposta teórica. No nosso entender, a realidade descrita por Álvaro Vieira Pinto não sofreu alterações significativas no transcorrer dos anos, apesar de reconhecermos esforços nessa direção. As universidades, e, portanto, o que se produz nela está condicionado a essas relações metrópole X colônia. Os currículos, pelo que concluímos e, especificamente, o currículo de História estão vinculados a esse processo, e portanto, trata-se de um currículo colonizado.

Mais recentemente, Álvaro Vieira Pinto e outros intelectuais exilados da academia brasileira desde os tempos da ditadura civil-militar instaurada em 1964 têm sido resgatados por professores e grupos de pesquisas dispersos no Brasil. É o caso, por exemplo, de Nildo Ouriques, em Santa Catarina. Para ele, também, boa parte das análises que Vieira Pinto fez sobre a universidade brasileira no início da década de 1960 continuam válidas.

Ouriques (2014) acredita que existe um filtro universitário nas ciências sociais - em oposição à literatura, onde já se reconhece a inegável contribuição dos autores não europeus - que é responsável pela manutenção do meridiano de Paris nas ciências sociais brasileiras, o

que acarreta o silenciamento de importantes estudos e intelectuais brasileiros e latino-americanos que discutiam a questão nacional e se propunham a pensar as realidades locais de maneira a romper com o colonialismo vigente na academia. Existe, segundo o autor, uma antiga ambição de extração colonial que se materializa no desejo de construção de um modelo universitário europeu e um padrão de trabalho acadêmico respectivo. Entretanto, trata-se de manifestação de um **colonialismo intelectual**, disfarçado com o título de “padrão internacional na pesquisa” (OURIQUES, 2014, p. 18-23 - grifo nosso). Exemplo desse “padrão internacional” são as revistas científicas. A qualificação feita pelas agências de fomento brasileiras, das revistas científicas internacionais, com pontuação maior do que as nacionais, oferece aos países centrais – aos quais pertencem realmente essas revistas – artigos e pesquisas de primeira qualidade, que, entretanto, não rendem divisas ao Estado brasileiro nem aos pesquisadores, cuja mentalidade colonizada julga prestar um bom serviço à produção de conhecimento, quando, na realidade prestam um desserviço ao país (OURIQUES, 2011, pp. 88-93).

Pensamos, ainda, em consonância com Miranda (2013) sobre a necessidade de se examinar as práticas curriculares de modo a incluir as lutas antirracistas e anticoloniais. Introduzir uma perspectiva decolonial significa romper com determinado processo histórico responsável pela desumanização real e simbólica de ampla parcela da população mundial, sobretudo dos negros e africanos. Significa, também, remodelar o(s) imaginário(s) social(is) no Brasil, considerando a história nacional de outros pontos de vista, que incluam a participação popular como ativa no processo de construção da identidade e cultura nacional.

Em uma perspectiva *de-colonial*, somos levados a desaprender e a problematizar o lugar dos segmentos *outsiders*, do *Alien*, do *outro colonial* para reconhecermos caminhos diversificados que nos aproximam de experiências efetivas de descolonização. Assim, a *clave de-colonial* reforça o desaprender para descolonizar os referenciais legitimados na transmissão de saberes legitimados como currículo (MIRANDA, 2013, p. 110).

Álvaro Vieira Pinto destaca, ainda, a incoerência do projeto universitário de pretender-se universal, mas, de fato, limitar-se à cultura metropolitana e, dessa forma, monopolizar os espaços e as formas de produção de saberes e de cultura. Ao confundir universal com universitário, a universidade priva a sociedade de um conhecimento verdadeiramente universal (PINTO, 1994, p. 46). É, também, parte dessa realidade a pressa e a solicitude com que os acadêmicos locais recebem “missões” estrangeiras e frequentam universidades e centros de estudos dos países imperialistas a fim de “renovar” e “modernizar” a educação

superior. Poder-se-ia contra-argumentar que essa foi uma etapa do desenvolvimento da educação superior no Brasil, mas como classificar, por exemplo, o programa Ciência Sem Fronteiras do Governo Federal? Em 2015, dos vinte e oito países parceiros, dezenove são europeus, no quais se inclui as potências Reino Unido, França, Rússia e Alemanha, além dos países capitalistas do extremo Oriente (Coreia do Sul e Japão), os da América do Norte (EUA e Canadá). Exceções somente a China, Cingapura e Índia que fogem um pouco a esse núcleo ocidente-capitalista. Não há sequer um país africano, nem ao menos latino-americano¹⁵.

Edward Said (2007), com o conceito de orientalismo, e Anibal Quijano (2005), cuja discussão envolve os conceitos de modernidade *versus* colonialidade e eurocentrismo, serviram como suporte dos primeiros trabalhos apresentados nas disciplinas e posteriormente de um artigo apresentado e publicado no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades. Esse artigo, na realidade começou a ser escrito como trabalho final para a disciplina de Temas em Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia do curso de mestrado. As principais discussões sobre eurocentrismo e orientalismo já estavam presentes nesse trabalho e, ao longo da construção do artigo, foram incorporadas análises preliminares sobre as ementas do currículo de História da UERJ/Maracanã, investigando os conteúdos e no que eles poderiam ser entendidos como eurocêtricos ou não.

Foi, também, a partir dos primeiros encontros de orientação que o projeto de pesquisa sofreu algumas alterações. Inicialmente, a proposta apresentada a banca examinadora do processo seletivo para o curso de Mestrado, contava com a ideia de explorar a trajetória histórica dos currículos de graduação em História de cinco universidades públicas fluminenses (UERJ, UFRJ, UNIRIO, UFRRJ e UFF). Entretanto, o limite de tempo de dois anos para cursar o mestrado e escrever a dissertação, nos forçou a reavaliar os objetos de pesquisa, optando por concentrar esforços apenas na UERJ, de onde foi possível obter significativo material, já que fui aluno de graduação e participei de uma comissão de reforma curricular instaurada em 2012.

Nesse aspecto, foi de suma importância, a orientação inicial, no sentido de apontar o valor da minha experiência como aluno de graduação e da participação em instâncias decisórias da universidade, como material de pesquisa. Algumas conversas sobre esse assunto ajudaram na percepção da importância da experiência individual e coletiva na elaboração de

¹⁵ Informações retiradas do site do programa Ciência Sem Fronteiras. Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/paises>. Acesso em 28/02/2015 às 21:32.

pesquisas em nível de mestrado e/ou doutorado. Conforme mencionado acima, a partir das discussões do grupo de pesquisa, estabelecemos a utilização de dois conceitos principais, eurocentrismo e orientalismo, vinculados a uma proposta mais ampla que se insere nos estudos pós-coloniais.

Quijano¹⁶ (2005) considera o eurocentrismo uma visão de mundo que surge (ou se desenvolve) em um determinado tempo histórico associado a outros elementos (capitalismo, colonialidade do poder, raça) sem os quais não iria adquirir um sentido epistemológico e político. Mais que isso, cabe, ainda, destacar a importância que o conceito de raça e, as práticas racistas possuem na projeção da perspectiva eurocêntrica. Segundo o autor, é somente a partir da constituição da América que a ideia de raça, em seu sentido moderno, adquire um papel na história (QUIJANO, 2005, p. 107). Essa ideia desenvolve-se necessariamente vinculada, por um lado, a uma hierarquização do trabalho, e por outro, a uma hierarquização de povos ou civilizações. Dessa maneira, por exemplo, os trabalhos considerados mais degradantes ou que necessitavam de maior esforço físico, deviam ser feitos, na visão do colonizador/dominador, pelas raças por eles subjugadas, raças inferiores, portanto.

O eurocentrismo considera, portanto, a existência de raças superiores (branca) e raças inferiores (as demais) em uma perspectiva temporal que coloca a Europa (capitalista) no centro e no auge da história, quer dizer, os povos que não haviam atingido o nível de desenvolvimento econômico e cultural do europeu eram povos atrasados, daí o entrosamento inevitável entre a hierarquia das "raças" e também do tempo histórico.

O conceito de orientalismo, desenvolvido e explorado por Edward Said¹⁷ em obra de mesmo nome é publicada pela primeira vez em 1978. Said (2007) preocupa-se em demonstrar

¹⁶ Aníbal Quijano é sociólogo e teórico-político peruano. Realizou seus estudos secundários no Colegio Nacional Santa Inés de Yungay, e graduou-se na Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Fez mestrado na Escuela Latinoamericana de Sociología da FLACSO no Chile (1961) e doutorado na UNMSM em 1964. Seus estudos abrangem a teoria da dependência e, mais recentemente a problemática da colonialidade e das teorias pós-coloniais.

¹⁷ Edward Said, palestino, nasceu em Jerusalém, em 1935 e radicou-se nos Estados Unidos, onde começou sua carreira acadêmica. Seria conhecido por suas obras de crítica literária, como o *Orientalismo* e pela defesa do povo palestino. *Orientalismo*, lançado em 1978 - relançou as bases para pesquisas em disciplinas como Estudos Pós-Coloniais e Teoria Crítica das Raças. Em *Cultura e Imperialismo*, que dá sequência à temática de *Orientalismo*, Said estende a sua análise a outras regiões colonizadas: Índia, África, Caribe, Austrália e outras áreas do planeta em que o "Ocidente" se fez presente seja na forma de imperialismo ou colonialismo formal. Said foi defensor da causa palestina. Entre 1977 a 1991, participou da Conferência Nacional Palestina como membro não filiado; foi confidente de Yasser Arafat durante anos, mas se tornou um de seus maiores críticos desde o Acordo de Oslo, fechado em 1993 entre a OLP e Israel. Para ele, o acordo foi desfavorável aos palestinos, porque deu à Autoridade Nacional Palestina (ANP) - antiga Organização para a Libertação da Palestina (OLP) - poucas terras e pouco controle sobre elas. Acreditava que, com todas as dificuldades, a única

como franceses e ingleses produziram um saber acadêmico calcado numa perspectiva etnocêntrica, racista, e, que em muitas medidas, inventou o Oriente. Um Oriente em oposição ao Ocidente, este "naturalmente" avançado, racional e capaz de conduzir o progresso das ciências e do bem-estar material. O outro, em contradição, atrasado, irracional, inferior, e, portanto, "necessariamente" subjugável. Em linhas gerais, é essa ação epistemológica e linguística que Said denomina orientalismo. Ação que não se restringia a produção acadêmica propriamente dita, mas que teria um alcance muito mais amplo, tanto no espaço quanto no tempo, atingindo o campo político, literário e criando raízes num saber comum que é perceptível também atualmente. “Na verdade, o meu argumento real é que o Orientalismo é - e não apenas representa - uma dimensão considerável da moderna cultura político-intelectual e, como tal, tem menos a ver com o Oriente do que com o 'nosso' mundo” (SAID, 2007, p. 41).

O autor considera que a perspectiva orientalista se processa num contexto histórico que é muito mais reveladora da cultura e dos preconceitos europeus, que propriamente um entendimento da realidade objetiva das civilizações orientais. Isso não significa, no entanto, e o próprio autor deixa claro em diversos momentos, que a produção orientalista é um conjunto de mentiras, ou que serve somente ao propósito da dominação europeia (francesa e inglesa). Os orientalistas produziram vasto material arqueológico, historiográfico, antropológico e sociológico sobre os objetos que pretenderam estudar e descrever, mas sempre com uma marca de exterioridade, ou seja, aquele que fala, o faz sempre fora do Oriente, seja moralmente, seja factualmente (SAID, 2007, p. 51).

Para Miranda (2013) existe um “tipo de *colonialismo vigente na formação de saberes legitimados como referência*, um modelo civilizatório facilitado e reforçado por instâncias”, que precisa ser investigado em vários âmbitos e essa leitura terá mais sucesso se for feita a partir dos profissionais que trabalham nas instituições investigadas, no caso da escola, por exemplo. Para essa pesquisa, pensamos de maneira similar e incluímos além dos/as profissionais, os/as estudantes, considerando-os/as como sujeitos ativos na criação de projetos curriculares e no cotidiano do ensino/aprendizagem dos saberes históricos.

solução para palestinos e israelenses seria se os dois povos convivessem juntos, num mesmo país, com um regime democrático que desse representação aos dois grupos.

2.2 Currículo e historiografia

No século XIX, as ciências sociais (Antropologia, Ciência Política, Arqueologia etc.) se constituem enquanto campos de saber e pesquisa afirmando-se como ciência em contraposição as ciências naturais, ou melhor, delimitando com bastante ênfase onde começa uma e onde termina a outra. Essa separação, na realidade, começou a se processar, anteriormente, num movimento de renovação científica nos séculos XVI e XVII na Europa, nos quais as ciências matemáticas e astronômicas reivindicavam espaço frente à escolástica medieval, secularizando, dessa maneira, novos - e velhos - campos de conhecimento. Boaventura de Sousa Santos resume os caminhos que tomaram as ciências desde aquele século:

O modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então, pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos) (SANTOS, 1988 s/n).

As demandas sociais provocadas pelas transformações advindas com o modelo de produção capitalista industrial e os processos de intensificação da urbanização em cidades europeias contribuem para o estabelecimento de algumas disciplinas: a demografia foi impulsionada pelos problemas de subsistência e de reabastecimento; a psiquiatria desenvolve-se na investigação das inaptações dos operários, recém-egressos da vida rural, ao ritmo de trabalho nas fábricas; também a psicologia pretendia discutir temas semelhantes ao da psiquiatria; a sociologia teve de lidar com as questões do desemprego e com o crescimento do número de suicídios; a etnologia nasce junto com a expansão imperialista e a necessidade de esquadrihar os novos povos "primitivos"; e também a antropologia tinha objetos semelhantes aos da etnologia; por fim, acrescentaríamos a história, que no século XIX servia, muitas das vezes, de base e justificativa para legitimar as nações imperiais e suas ações frente a outros povos (JAPIASSU 1994).

Edward Said (2011), dissertando sobre as relações das práticas imperialistas da cultura europeia nesse contexto escreve que,

nem o imperialismo, nem o colonialismo é um simples ato de acumulação e aquisição. Ambos são sustentados e talvez impelidos por potentes formações ideológicas que incluem a noção de que certos territórios e povos *precisam* e imploram pela dominação, bem como formas de conhecimento filiadas à dominação: o vocabulário da cultura imperial oitocentista clássica está repleto de palavras e conceitos como ‘raças servis’ ou ‘inferiores’, ‘povos subordinados’, ‘dependência’, ‘expansão’ e ‘autoridade’. (SAID: 2011. p. 43).

É verdade que esta não era a única base ideológica das ciências que se formavam nesse período. Nem da História, que já apresentava outras possibilidades e outras finalidades, como no materialismo histórico de Marx e Engels. Entretanto, tais bases estavam muito presentes, e por diversas vezes eram hegemônicas ao ponto de influenciarem os estudos e as pesquisas feitas em países não europeus, como foi o caso do Brasil por exemplo.

O campo do currículo começa a se desenvolver nesse contexto de produção de conhecimentos sobre relações sociais, articulando-se a sociologia e a psicologia, inicialmente, e pretendendo estabelecer propostas que garantissem a adaptação das crianças/alunos à sociedade moderna, por assim dizer, industrial. Michael Apple (1982) descreve, por exemplo, como nos Estado Unidos da virada do XIX para o XX, a escolarização irá provocar um debate em torno do currículo relacionado à ideia de comunidade: havia um certo temor da “degeneração social” causada pela imigração nesse período, bem como pela urbanização e pela inserção da classe trabalhadora nas cidades. As escolas passavam a ser reivindicadas pela elite como um mecanismo de evitar tal situação. “Entre 1870-1920, a escola foi declarada a instituição fundamental que resolveria os problemas da cidade, o empobrecimento e a decadência moral das massas e, progressivamente, adaptaria os indivíduos a seus respectivos lugares numa economia industrial” (APPLE, 1982, p. 103).

Portanto o que os intelectuais norte-americanos viram originalmente como um problema cultural de diferenças étnicas e de classe foi redefinido, na linguagem aparentemente neutra da ciência, como um problema de diferenças em inteligência, como um problema de “competências” diversas para contribuir para a maximização e o controle do conhecimento moral e técnico “especializado”, despojando desse modo o problema de seu conteúdo econômico e social (APPLE, 1982, p. 118).

Lopes e Macedo (2011), na esteira do que afirma Apple, também localizam os primeiros investimentos intelectuais no estudo do currículo na sociedade norte-americana

industrializada do início do século XX. Para Silva (2009, p. 22), alguns fatores ajudam a identificar a emergência dos estudos sobre o currículo nos EUA do início do século passado: a formação de uma burocracia estatal encarregadas dos negócios ligados à educação; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, face às crescentes imigrações; e, finalmente, o processo de industrialização e urbanização. Nos anos 1910, a ideia de escola como mecanismo de controle social estará em desenvolvimento, articulada ao comportamentalismo na psicologia, bem como ao taylorismo na administração. Eficiência e eficácia são dois conceitos chaves que serão transportados às salas de aula.

Bobbitt e Tyler são dois dos expoentes dessa maneira de pensar e planejar o currículo. Para o primeiro, que iria escrever sua obra *The curriculum* em 1918, o sistema educacional deveria buscar a mesma eficiência que uma empresa econômica, e, as questões que envolvem o currículo, portanto, deveriam ter caráter científico: seleção e organização dos conteúdos a serem abordados. O segundo, cuja obra é publicada em 1949, viria a consolidar o modelo iniciado por Bobbitt, preocupando-se com questões como: os objetivos educacionais que a escola deveria atingir; experiências educacionais que podem ajudar a alcançar esses objetivos; como organizar de maneira eficiente essas experiências; e como avaliar se os objetivos foram alcançados (SILVA, 2009). Ambos os autores terão grande influência ao longo do século, tanto nos Estados Unidos quanto aqui no Brasil, que irá importar tais teorias.

Situar essa concepção de currículo nos parece importante, pois, apesar do muito que se pode avançar nas críticas a esses modelos, a partir das consideradas teorias críticas (de base marxista) e pós-críticas (pós-estruturalistas e pós-coloniais), ainda permanece, como um pano de fundo nas escolas e universidades brasileiras, o projeto educação/eficiência propostos há mais de meio século atrás. Na realidade, não somente permanece como ganha terreno esse modelo, com os diferentes programas de avaliações nacionais e locais (ENADE, ENEM, SAERJ etc.) e os currículos mínimos propostos pelos governos estaduais e federal.

Nas décadas de oitenta e noventa, as ingerências externas ao sistema educacional brasileiro, como as do Banco Mundial, por exemplo, que passou a ter maior ressonância nas políticas públicas brasileiras a partir dos governos Fernando Collor (1989-92), Itamar Franco (1992-94) e FHC (1995-2002), apesar de já estarem presentes no Brasil desde a década de 1960 com os famigerados acordos MEC-USAID (ALTMANN, 2002), irão conduzir ao avanço da perspectiva (neo)liberal na educação e no currículo, pensados a partir de uma

perspectiva mercadológica, que visa o lucro, e o cumprimento de objetivos de eficácia e eficiência pré-estabelecido. Habilidades e competências serão os paradigmas do projeto educacional, que, em última instância, visa produzir indivíduos aptos para o mercado de trabalho, mas não tão aptos para a participação política, a ponto de contestar esse modelo.

Na contramão dessas concepções nos colocamos quando nos propomos a discutir currículo e historiografia. Abraçados nas teorias críticas e pós-críticas, buscamos um diálogo entre autores e autoras do campo do currículo que se questionam da validade dos conteúdos e da organização dos mesmos, bem como promovem reflexões entorno da construção de identidades e representações que o fazer educacional promove. É comum entre teóricos/as da área apontarem as diferenças entre os críticos e os pós-críticos, geralmente valorizando os últimos pela capacidade de preencher as lacunas deixadas pelos primeiros e por não serem “deterministas”.

Não é nossa intenção descrever ou resumir cada matiz desses dois grandes conjuntos teóricos, muito diversificados e imbricados entre si, e cuja produção tem tido importante relevância nas pesquisas acadêmicas sobre os temas. Duas obras de envergadura já dão conta desse panorama, e nelas nos baseamos para pensar quais caminhos iremos traçar daqui em diante. Tomaz Tadeu da Silva com *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias de currículo* (2009) e Alice Casimiro Lopes & Elizabeth Macedo com *Teorias do Currículo* (2011), são referências nacionais no campo e fornecem suficiente aporte para qualquer pesquisador que escolha o(s) currículos como objeto de estudo. Ser-nos-á suficiente apontar que nossas escolhas não sobrepõe um conjunto sobre o outro, bem como não concebemos o currículo apenas como um texto, mas também como uma prática, que é ao mesmo tempo política e geradora de identidades e representatividades.

Compreendendo o currículo como um conjunto de conhecimentos, metodologias e práticas destinadas a transmitir e gerar novos saberes a partir de uma determinada instituição de ensino, claro está que este é criado sob certas relações sociais e, portanto, é um espaço de contradições e disputas políticas e ideológicas. Autores/as como Silva (1995) e Bittencourt (1997) corroboram essa assertiva: os currículos são campos de disputa política, pois tem a ver com relações de poder, macro ou microestruturais. Essas disputas não se encerram no momento de sua elaboração ou na escolha do tema que será abordado de determinada maneira. Ao contrário, os embates políticos e culturais são travados no dia a dia da relação de ensino e aprendizagem, seja no nível da educação básica ou superior. As experiências

históricas de cada indivíduo, alunos/as e professores/as, dialogam e, muitas vezes, se chocam dentro e fora da sala de aula.

Silva chama atenção para essa dialética do fazer o currículo: “O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós” (SILVA, 1995, p. 38). Nesse sentido, a advertência proposta por Apple (1982) sobre a necessidade de, ao pesquisar currículo, relacionar os princípios de organização e seleção de conhecimentos ao ambiente institucional - a universidade no nosso caso - e a um âmbito mais amplo de estruturas que cercam as salas de aula, faz-se relevante (APPLE, 1982).

Katia Abud afirma que os currículos, enquanto textos oficiais, são produzidos considerando-se uma escola ideal sem relativizar a realidade e, dessa forma, ignorando, portanto, a existência de rupturas e resistências (ABUD, 1997, p. 28). De maneira semelhante pensa Miguel Arroyo (2013) ao descrever o currículo como um texto que, muitas das vezes, permanece fechado para as experiências dos/as alunos/as, dos docentes e das comunidades, cioso de proteger e garantir determinado tipo de conhecimento já estabelecido. Que papel tem cumprido os currículos enquanto estruturantes do fazer docente e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem? Os currículos têm permitido o diálogo entre os sujeitos que participam desse processo? São capazes de criar canais de mão dupla para a inserção de saberes que não estão previamente agendados para serem abordados? Arroyo (2013) se vale de uma metáfora muito acertada para responder negativamente a essas questões:

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos ilegítimos, do senso comum (ARROYO, 2013, p. 17).

Concordamos, novamente, com a perspectiva de Apple (1982, p. 10) quando afirma que uma das nossas tarefas primordiais como educadores é aprender “formas de compreensão do modo como os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pelas escolas, estão dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada”.

Na perspectiva política postulada por Apple, a questão importante é ao invés disso [do “como”] a questão do “por quê”. Por que esses conhecimentos e

não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? E para evitar que esse “por que” seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de *quem*?” (SILVA, 2009, p. 46 - grifo do autor)

Lopes e Macedo (2011) apontam uma limitação na perspectiva de Apple sobre produção e reprodução cultural nas escolas a partir do currículo. Segundo as autoras, Apple, mesmo considerando a escola como um espaço de produção, atribuía sentido a essa produção nos limites de fazer atender às necessidades do capital. Essas conclusões tem sido atualmente revistas, fazendo entrar em cena as teorias de resistência que devolveriam ao sujeito a capacidade de mudar a história invisibilizada pelas teorias da reprodução (LOPES & MACEDO, 2011. p. 33). Todavia, entender que o currículo, ou a educação exercem uma função reprodutiva e/ou produtiva que tem relação macrosocial com a composição de determinada sociedade, não significa dizer que não existe espaço para o afloramento de contradições. Pelo contrário, a existência dessas contradições, de resistências a tais estruturas é o que afirma, dialeticamente, a existência da estrutura e dos sentidos e funções hegemônicas atribuídos (ou impostos) a determinadas instituições.

Os currículos de História não estão dissociados de concepções historiográficas. Poderíamos pensar em historiografias que são produzidas a partir desses currículos. É possível falar em uma historiografia acadêmica de graduação, que é produzida na relação aluno/a-professor/a e não se confunde - apesar de relacionada - com a produção acadêmica propriamente dita, aquela proveniente dos programas de pós-graduação e dos núcleos de pesquisa, muito mais especializadas e voltadas para linhas de pesquisa definidas. Ana Maria Monteiro (2003), entre outros autores, desenvolve a ideia da produção de saberes escolares, específicos da relação entre alunos/as e professores/as do ensino básico e, em analogia a essa ideia, é que propomos pensar e estudar o saber acadêmico na graduação, um saber histórico das graduações.

Discutir o currículo de graduação ou mesmo os currículos do curso de licenciatura em história do ensino superior é no nosso entender discutir historiografia. Ainda que seja uma historiografia com poucos registros e, portanto, tomando um caráter mais oral, é uma escrita da história tão ou mais significativa que a escrita no sentido lato, já que é responsável por abranger boa parte do ensino/aprendizado de história desde o ensino básico até a graduação (excetuam-se obviamente as pós-graduações, nas quais o registro se torna mais sistemático). A produção, *stricto sensu*, de historiografia, ou seja, livros, revistas (entre outras fontes), não

é capaz de atingir senão uma parcela pequena da população, sobretudo quando consideramos a população-alvo e ainda mais se tratando a realidade brasileira. Um contexto marcado pela ausência de políticas de promoção do acesso aos bens culturais, e, portanto, insuficientemente produtora/consumidora de literatura historiográfica.

É interessante atentar para essa nuance linguística do termo “historiografia”, composto pela justaposição de dois conceitos: história (no nosso entendimento, significando tanto a ação de homens e mulheres no tempo e no espaço quanto o estudo sobre essa ação) e grafia (escrita): portanto, historiografia entendida como a escrita da história. Talvez pela preponderância da palavra escrita, grande parte dos estudos historiográficos concentram-se nela, ou seja, na análise da produção de uma literatura historiográfica centrada em livros e revistas. É certo que, atualmente, já se encontram ampliados os estudos historiográficos sobre cinema, por exemplo, e outras mídias. Não é o caso do que estamos tentando propor: uma análise da historiografia que, apesar de utilizar-se da escrita (na produção de provas, trabalhos, redações) não estabelece uma política de registro sistemático, o que leva-nos a um esforço metodológico e teórico de tentar inseri-la no contexto mais amplo de produção historiográfica.

Outro aspecto a ser considerado é que a História tem como marco, arbitrariamente constituído no seu surgimento como campo de saber, a escrita, ou seja, a História formou-se com a ideia de que a humanidade passava a “ter história” desde que passara a adotar o registro escrito. É tanto por isso, que disciplinas como Antropologia, e, sobretudo, Arqueologia constituíram-se para estudar as civilizações sem o registro escrito (e, portanto, sem história?). Certo é que esse debate parece estar superado pelo menos na comunidade acadêmica, entendendo, como nós, que a humanidade possui História desde que possui humanidade, quer dizer, desde que passa a produzir cultura. Mas o estudo da historiografia parece ainda carregar um pouco dessa contradição.

Essas interlocuções epistemológicas nos acompanharam por todo o percurso da pesquisa: por que o currículo de História da UERJ/Maracanã privilegia determinados assuntos e silenciam outros? Por que alguns autores merecem destaque e outros nem ao menos são citados? Enfim, a que e a quem se destina esse currículo (e a que e a quem não se destina)?

3 "A GENTE NÃO TINHA NADA A PERDER": UNIVERSIDADE, ENSINO E LUTA

3.1 As universidades no Brasil

Falar da história das universidades no Brasil, ainda hoje, é tratar de assunto que a poucos diz respeito, se considerarmos o total da população brasileira¹⁸. O século de história dessas instituições, no país, foi marcado por privilégios de setores sociais elitizados – ainda que um pouco mais diversificados atualmente –, com acesso a informações e a saberes restritos a um número muito reduzido da sociedade.

A(s) universidade(s) brasileira(s) parece(m) estar em constante crise de legitimidade frente aos poderes instituídos, aos alunos/as, técnicos/as e professores/as e à sociedade em geral. Desde a fundação da primeira instituição que, burocraticamente, mereceu tal terminologia, nossas universidades sofreram, em diferentes épocas, tentativas de reforma, análises e projetos de reorganização, alguns levados a cabo, outros, restritos a livros e congressos, geralmente os mais interessantes e avançados politicamente.

As universidades públicas brasileiras sobrevivem, desde o final do século XX, em meio a ondas de crescimento (mesmo que discreto) e estagnação, gerindo, de forma mais ou menos organizada, os diferentes recursos provenientes dos governos federal, estaduais, das fundações de apoio e do setor privado. Dado às diferentes demandas que cada um desses patrocinadores propõe e ao diálogo imprescindível com os sujeitos que a compõem (docentes, técnico-administrativos e estudantes), as universidades se apresentam como um amálgama de instituições, projetos políticos e formas de produção de conhecimento, coexistindo, dentro de suas dependências, desde as figuras mais conservadoras até os setores mais radicais e propositivos.

Fazem parte de sua constituição, destarte, as ações políticas, epistemológicas, culturais e econômicas de homens e mulheres em espaço e tempo definidos. Essas ações compreendem os interesses de grupos heterogêneos e, na maior parte das vezes, antagônicos, quais sejam o

¹⁸ O mesmo poderia ser dito da imensa maioria das produções acadêmicas, já que o nível de escolarização da população brasileira é baixo e, por outro lado, a linguagem hermética dessas produções forçam o seu isolamento, inclusive entre as camadas mais intelectualizadas.

do corpo docente, o dos técnico-administrativos, dos/as estudantes/as, dos/as trabalhadores/as marginalizados/as das duas primeiras categorias, dos representantes do estado, das fundações privadas e empresas que estabelecem convênios diversos. Sendo assim, a(s) universidade(s) é(são) um complexo, um contraditório de projetos, interesses e ações de diferentes grupos sociais e, principalmente, um espaço de conflito de diferentes classes.

Todavia, é notável a hegemonia de um ou alguns projetos que, historicamente, vêm determinando os rumos e o caráter desse tipo de instituição. Numa sociedade capitalista, as instituições - no sentido althusseriano da palavra¹⁹ - funcionam sob o comando hegemônico do capital, ou seja, visam, em última instância, a apropriação privada da produção coletiva da riqueza. Isso não significa dizer que, em tais instituições, não exista espaço para a presença de ações divergentes, para a contradição inerente ao modo de produção capitalista e suas características ideológicas, superestruturais. Nas universidades brasileiras, a hegemonia ideológica, historicamente, se dá pela articulação conflituosa entre os projetos oficiais do Estado, os projetos do corpo docente e o interesse privado.

A produção intelectual e científica, nesses espaços, está inteiramente ligada às condições materiais de sua existência e às diferentes propostas dos sujeitos que as compõem. No âmbito das ciências humanas, as disputas pela hegemonia intelectual se processam tanto em relação aos fatores internos à academia, quanto aos externos. Não é desprezível, nas primeiras décadas do século XXI, o consenso que se produziu em âmbito nacional entre os partidos políticos e fração significativa da intelectualidade entorno de questões como (sub)desenvolvimento, sustentabilidade e educação. Também é preciso ter em conta as ordenações que as agências de fomento públicas e privadas impõem ao ritmo de produção de conhecimento dentro das universidades, cada vez mais dependentes e atreladas aos parâmetros da CAPES, CNPq, e das Fundações de Apoio estaduais.

Nesse sentido, apresentaremos aspectos da trajetória histórica das instituições universitárias no Brasil. Daremos destaque às análises sobre o período ditatorial, as reformas implementadas e alguns dos resultados observados a curto, médio e longo prazo. Fazemos essa opção por entender que esse período terá relevância para a compreensão do estado das

¹⁹ Louis Althusser (1918-1990), intelectual francês marxista, considerava a existência de instituições cuja função, na sociedade capitalista, era operar como “aparelhos ideológicos de Estado”, entre eles, a escola, a família, a imprensa, as instituições religiosas, o poder jurídico, os sindicatos etc. Essas instituições garantiriam a reprodução e a manutenção do sistema construindo e mantendo a ideologia dominante. Outros/as autores/as marxistas contestam o caráter monolítico de suas conclusões, apontando a necessidade de considerar as contradições dentro dos aparelhos e as possibilidades de disputa política.

universidades brasileiras no século XXI. Entre 1968 e 1985 se processaram algumas mudanças substanciais que deram forma a estruturas ainda vigentes, apesar dos avanços e do caráter progressista que assumem algumas instituições, principalmente após a regulamentação do sistema de reserva de vagas nas décadas do século corrente.

Os cursos de nível superior no Brasil foram instituídos no modelo que hoje se assemelha aos cursos de graduação das nossas universidades, apenas no século XIX com a vinda da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808. As universidades, instituições que reuniam alguns desses cursos, geralmente Medicina, Direito e Filosofia ou Engenharias, somente foram criadas no início do século XX. Se comparado à América Espanhola, que desde o século XVII possuía instituições universitárias instaladas em algumas cidades mais importantes, é possível afirmar que as universidades no Brasil são instituições tardias. Alguns autores²⁰ discutem a relevância do ensino jesuítico no país, comparando-os ao ensino universitário que se praticava na Europa, mas é quase consenso afirmar que tal ensino não tinha nem o mesmo caráter nem o mesmo status do ensino universitário, visto que era política metropolitana proibir a criação de universidades no Brasil, forçando os portugueses nascidos no Brasil a estudar em Coimbra, geralmente.

A década de 1920 assistiu a promoção do debate em torno da republicanização da República e a (re)construção da nacionalidade. Nessa época, foram criadas algumas universidades sob o pretexto de preparar a classe dirigente, formar professores para o ensino secundário e superior e, principalmente, contribuir no desenvolvimento de uma obra nacionalizadora. Nesse contexto, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro – URJ – através da incorporação de escolas profissionais preexistentes. Segundo Ana Waleska Pollo Campos Mendonça, professora do Departamento de Educação da PUC-Rio em *A Universidade no Brasil*, (2000, p. 14) a reunião dessas escolas em uma instituição universitária não significou necessariamente uma integração, pois continuaram a funcionar de maneira isolada, sem articulação e sem alteração de currículos.

Duas importantes instituições foram criadas na década de 30 e representaram, cada uma a sua maneira, uma contraproposta ao projeto estatal substanciado no Decreto nº 19351-31, o Estatuto das Universidades. No Rio de Janeiro, encabeçada por Anísio Teixeira e mobilizando os remanescentes do grupo da Seção de Ensino Técnico e Superior da

²⁰ Ver CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

Associação Brasileira de Educação (ABE), foi criada, em 1935, a Universidade do Distrito Federal. A UDF possuía uma estrutura que rompia com o modelo de agregação das escolas profissionalizantes vigente à época, propondo desenvolver de forma integrada o ensino, a pesquisa e a extensão (divulgação científica) a partir das escolas que a compunham.

A Universidade de São Paulo foi criada em 1934, incorporando um conjunto de escolas profissionalizantes existentes. A Faculdade de Filosofia, criada junto a USP seria responsável por integrar as diferentes escolas. Mas, o que caracteriza a USP enquanto uma universidade que se contrapunha a proposta do governo federal era o objetivo explícito de reconquistar a hegemonia paulista na vida política do país através da ciência, visto o fracasso da tentativa pelas armas em 1932. A UDF, diferente da USP, que existe até hoje, teve vida curta, sendo extinta em 1939, após o advento do Estado Novo em 1937 e a "caça às bruxas" que se seguiu ao levante comunista de 1935.

As décadas que se seguiram foram resultado, no plano do ensino superior, da afirmação do modelo centralizado do governo federal, e pelo controle das iniciativas no campo cultural. Entretanto, a partir dos anos 1950, esse modelo passou a ser sistematicamente contestado, seja pelos estudantes, pelos intelectuais progressistas (entre os quais se destacam Darcy Ribeiro e, novamente, Anísio Teixeira), seja por setores mais conservadores da sociedade brasileira. Em linhas gerais é possível citarmos o ITA (Instituto Tecnológico da Aeronáutica) como uma das primeiras instituições que iniciou um processo de modernização, adotando, por exemplo, normas trabalhistas na contratação de professores e substituindo as cátedras por departamentos. Os estudantes, representados pela UNE (União Nacional dos Estudantes), tiveram papel importante na contestação do modelo universitário, bem como na apresentação de propostas que pudessem reformar a universidade. Álvaro Vieira Pinto, intelectual vinculado ao ISEB teve um impacto notório entre os estudantes com o seu livro *A questão da universidade*.

Nos anos 1950, já se apontava a necessidade crescente de expansão das matrículas no ensino superior, algo que iria se concretizar, sobretudo para as classes médias, na década de 1960, já sob a égide da reforma universitária do governo ditatorial. Para a professora Deise Mancebo (1996), o processo de industrialização do país seria determinante no deslocamento dos canais de ascensão possíveis para as classes médias, conduzindo-as à necessidade de obtenção de graus escolares mais elevados. Se, anteriormente, a propriedade ou a posse de capital bastavam para a manutenção do status, e o grau superior apenas confirmava-o, a partir

dos anos cinquenta, a escolaridade passa a ser condição de disputa pelo êxito (MANCEBO, 1996, p. 48-9). Para Cunha (Apud Mancebo):

Conforme uma tendência constatada no desenvolvimento das economias capitalistas, à medida que as burocracias públicas e privadas se expandem e se diferenciam, passam a definir previamente os ocupantes de seus cargos de acordo com perfis escolares, supondo uma correlação estreita entre competências e escolaridade; Além dessa função “técnica”, os requisitos educacionais são utilizados, também, para “equilibrar” a procura de funcionários pelas burocracias e sua oferta no mercado de trabalho”.

Em 1961, a Universidade Nacional de Brasília, atual Universidade de Brasília (UnB), nascia com a missão e o compromisso de buscar soluções para os problemas e as necessidades nacionais, em meio a uma conjuntura única de mobilização popular entorno das reformas de base do governo de João Goulart (1961-1964), dentre as quais se fazia presente a reforma universitária. O trabalhismo do PTB, as lutas pela reforma agrária, a criação de Brasília e o debate ideológico entre comunismo e capitalismo, no contexto internacional, eram mais alguns dos ingredientes que envolveram a construção da nova universidade.

Algumas das principais características e, para a época, importantes inovações da universidade que deveria “formar cidadãos responsáveis empenhados na procura de soluções democráticas para os problemas com os quais se defronta o povo brasileiro na luta pelo desenvolvimento” eram: o modelo de financiamento que incluía dotações do Tesouro e fontes alternativas; a personalidade jurídica de Fundação, a interdisciplinaridade e a integração entre os diferentes Institutos e Faculdades. Na realidade, uma leitura mais atenta do projeto, de certo, encontrará na UnB muitas das propostas da *Universidade Necessária* de Darcy Ribeiro, aliás, idealizador e reitor da Universidade de Brasília entre 1961 e 1963.

Tratava-se de criar uma nova universidade com uma mentalidade acadêmica inovadora, em uma cidade em construção (...). Era um projeto inovador. Enquanto na Europa e nos Estados Unidos discutia-se a interdisciplinaridade, esta passava a ser a marca registrada da Universidade de Brasília. Enquanto em outros países discutiam-se novos modelos de organização universitária, baseados em princípios de planejamento a médio e longo prazo, com a participação da sociedade e da comunidade universitária, isto era estabelecido na UnB (TODOROV, 1989).

O contexto da época (década de 50 e início de 60) era marcado pela hegemonia política do trabalhismo e do nacionalismo do PTB, cujas figuras de Getúlio Vargas, João Goulart e Leonel Brizola possuíam grande inserção entre os trabalhadores. A discussão sobre as reformas de base e a criação da Petrobrás, em 1953, significaram um avanço político e

econômico na sociedade, que a partir do golpe de 1964 seria duramente abortado. Para as universidades, o novo regime civil-militar-eclesiástico-imperialista, nos dizeres de Gilberto Felisberto Vasconcellos (2005, p. 79), adotou a política de expansão e modernização conservadora, ampliando o número de vagas, reformulando parte da estrutura, mas direcionando a produção do conhecimento para a manutenção da estrutura classista e segregadora da sociedade brasileira.

Com o advento do golpe de 1964, o cenário político brasileiro sofreria uma guinada à direita, cujas consequências se perpetuam até hoje. Entre 1964 e 1968 algumas medidas foram tomadas pelo governo federal para reformar, a sua maneira, a universidade. Em resumo visavam atingir dois objetivos: ampliar as matrículas, e, dessa forma, responder a pressões das classes médias ansiosas pelo acesso ao ensino superior; garantir que esse ensino estivesse sobre o controle do Estado, "livre" das ideologias "subversivas" e direcionado à política de desenvolvimento dependente. Sobre o caráter da reforma imposta pelo governo ditatorial em 1968, Florestan Fernandes afirma que

submeteram a universidade ‘renovada’ a um duplo processo: de consolidação de seu caráter elitista quanto às suas vinculações com as profissões liberais e às suas funções culturais investidas na consolidação da ordem existente; e de intensificação e institucionalização da tutela externa, implantada *manu militari*, visando a impedir que a universidade pudesse vir a desempenhar qualquer atividade contestadora, como ocorrera no passado presente (FERNANDES, 1979).

A essa mesma conclusão chegou Rui Mauro Marini sobre o processo de reforma universitária e os chamados acordos MEC-USAID, realizados às escuras pelo governo brasileiro e pela instituição norte-americana:

No fundamental, como mais tarde se veria, estavam centrados na concepção de uma educação funcional e rentável, que converteria a universidade numa fábrica de recursos humanos para a economia capitalista brasileira, tal como a queria conformar os grandes monopólios nacionais e estrangeiros (MARINI, 1977, p. 8)

É a essa conclusão que também chegaremos se observarmos que a reforma universitária esteve condicionada a um processo de silenciamento, em diferentes espaços, das críticas e contestações que já se fazia, à época, aos governos que se instalaram a partir do golpe de 1964. Sob a égide da “Lei Suplicy” de 1964 e do Ato Institucional nº 5 de 1968 as universidades, progressivamente, se tornariam instituições despojadas da necessária liberdade

política, cultural, e mesmo acadêmica que buscavam seus estudantes, técnicos e professores/as no cenário social que precedeu o golpe.

Entre outras medidas, a Lei Suplicy, vedava, em seu artigo 14, aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares. (BRASIL, Lei nº 4464/64) Esse é o mesmo conteúdo do parágrafo primeiro do artigo 30 do Estatuto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de 1971, reformulado parcialmente em 1989. Considerando que a universidade era elitista, e, como quer Fernandes (1979), a reforma de 1968 apenas consolidou esse caráter, porque existia essa preocupação com as contestações e subversões estudantis? Os/as estudantes, proletarizando-se, tornavam-se sujeitos capazes de contestar a estrutura social vigente, como vinham fazendo em diferentes ocasiões. A participação da UNE, por exemplo, na campanha do "Petróleo É Nosso!", em 1953, e contra o envio de tropas para a guerra da Coreia em 1952 é fartamente documentada e facilmente reconhecida pelos/as historiadores/as. A Lei Suplicy visava, portanto conter essa chama contestadora dos/as estudantes brasileiros/as.

Mas, a ditadura não inaugurou a censura nem o autoritarismo no Brasil. Tais práticas estão presentes em diferentes momentos da nossa história. Seu demérito, na realidade, é, a partir de 1964 (re)institucionalizá-las, tornando-as políticas de Estado e atendendo aos clamores da burguesia nacional, do capitalismo mundial e das classes médias conservadoras, cujas mãos nunca foram lavadas do sangue dos mais pobres. Seria equivocados, portanto, considerar a repressão do governo ditatorial, o AI-5 e mesmo as reformas educacionais, inclusive a que gerou a lei nº 5540/68²¹, ações constituídas historicamente como rupturas ao que se processava no cenário político dos anos predecessores. São antes confirmações de projetos bem definidos e elaborados para atender a determinados interesses e classes. O “fio da História”, que fora rompido nessa época, foram as propostas e projetos alternativos que, após anos de luta, faziam frente aos projetos hegemônicos, aqueles da democracia sem povo do qual falava Jango no seu comício na Central do Brasil poucas semanas antes do golpe²².

Marilena Chauí, filósofa e professora da Universidade de São Paulo, analisa o ensino superior brasileiro pós reforma de 1968 e discute que a universidade fora colocada sob a égide do produtivismo, onde o taylorismo é a regra e cuja função principal é, exatamente como a

²¹ Lei que reformou o Ensino Superior no Brasil em 1968

²² Ver: MUNTEAL, O., VENTAPANE, J., FREIXO, A de. **O Brasil de João Goulart: um projeto de nação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2006.

empresa, “produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades” (CHAUÍ, 2000, p. 55). A cultura torna-se, então, instrumentalizada, reduzida à esfera do conhecimento, do qual não participa o pensamento, único capaz de transformar esse conhecimento em saber.

Nesse aspecto, Chauí (2000) explora a dimensão pedagógica da universidade, ou melhor, do ensino superior, o qual estaria desarticulado da característica que julga primordial para o desenvolvimento do saber: o diálogo. Professores/as e alunos/as tornaram-se sujeitos estranhos uns aos outros, diferenciados pela hierarquia que coloca esses como meros receptores de um conhecimento desarticulado da realidade e aqueles como possuidores vitalícios do saber, cujas pesquisas, em geral, estão comprometidas com a perspectiva dos “vencedores”. “Apêndice do Ministério do Planejamento, a universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (CHAUÍ, 2000, p. 56).

A ação ditatorial no plano da educação superior se resume, segundo Marini, a três linhas que orientaram os projetos: o liberalismo, no qual o Estado exerce um papel normativo; o desenvolvimentismo e; o doutrinário. O liberalismo se manifestou na entrega da educação superior à empresa privada; na liberação da matrícula, que somente encontrava limites na capacidade do capital privado para criar oportunidades de ensino e na capacidade dos estudantes em aproveitá-las, tanto intelectual como socioeconômica e; na adequação entre a oferta e demanda da mão de obra técnica e profissional segundo o jogo do livre mercado (MARINI, 1977).

O foco desenvolvimentista da educação traduziu-se no incentivo a formação de recursos humanos na área de ciência e tecnologia. Entretanto, os cursos de curta duração, principalmente os promovidos pela iniciativa privada, assemelham-se a simulações de cursos universitários que deveriam ser ministrados na esfera do ensino médio e vocacional e ao serem cursos técnicos, acabam por criar subprofissionais vitalícios já que a necessidade de entrar no mercado dificultam ao estudante uma formação verdadeiramente universitária. Igualmente, admite-se uma elitização e uma superespecialização gerada através do incentivo aos cursos de graduação, que concentravam-se nas áreas de ciências exatas, tecnologias e Direito e tinham por um dos objetivos compensar tanto o desprestígio quanto os déficits dos cursos de graduação. Quanto ao doutrinário, destaca o autor, as universidades brasileiras, sob a tutela do Decreto - Lei nº 477, do AI- 5, submetia-se a um estrito controle policial,

perseguia e assassinava destacados quadros estudantis, como foi o caso de Honestino Monteiro Guimarães, presidente da UNE; impunha-lhes uma "ideologia conservadora, chauvinista e agressiva" através da Educação Moral e Cívica e o Estudo de Problemas Brasileiros, tudo isso com "a estreita colaboração estabelecida entre as autoridades universitárias e os órgãos repressivos" (MARINI, 1977).

O consenso produzido pela redemocratização, principalmente a partir da década de 90, quando esgota-se o período de intenso debate em torno dos rumos que o país deveria tomar e adota-se um projeto notadamente neoliberal, viria a gerar um espaço propício para o avanço da produção científica "desinteressada", que na prática articulava-se a esse projeto neoliberal e, em termos científicos, pós-moderno, e ao desmantelamento da educação.

É provável que o fim da ditadura e a queda do socialismo soviético, como opção de embate ao imperialismo norte-americano, tenham condicionado algumas mentes mais progressistas ao comodismo e à aceitação da realidade capitalista, dependente e subdesenvolvida do Brasil. É claro, que, no caso das universidades, esse panorama se apresenta de forma mais complexa, incluindo uma importante participação dos movimentos políticos de professores/as, alunos/as e técnicos/as em torno de melhorias e (re) conquista de direitos, sobretudo, por parte de cada categoria. Mas a universidade não foi posta em questão, nem sua estrutura administrativa nem seus aspectos político-pedagógicos. Ou melhor, o pouco que se discutiu não foi posto em prática. Os governos Collor, Itamar e FHC (1989-2002) contribuíram com o desmantelamento da educação pública e das universidades, retirando investimentos e direitos trabalhistas. O setor privado continuou, com força, a expansão iniciada em tempos ditatoriais e, apesar da LDB de 1996 representar alguns avanços, o panorama geral da educação brasileira manteve-se tão degradado quanto nas décadas que o precederam.

Desde o governo Lula (2002) o planejamento federal para o ensino superior sofreu algumas alterações, sobretudo no que diz respeito a um maior investimento na ampliação das universidades federais, na nomeação de pessoal para cargos efetivos (técnico-administrativos e professores) e na ampliação das vagas, principalmente com o REUNI. Entretanto, no que concerne a questões estruturais, as modificações não parecem ter intenções muito profundas. O setor privado não retraiu, pelo contrário, os programas de bolsa do governo federal (PROUNI

e FIES)²³ aquecerem esse importante setor econômico, centrando recursos públicos em instituições privadas de ensino superior. O caráter do ensino também não foi modificado, tendo-se o tecnicismo como carro-chefe e o incentivo as modalidades à distancia de ensino como condutor.

3.2 A UERJ e o curso de História

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem uma história marcada por características muito vivas em relação aos contextos políticos e sociais do estado, da cidade e do país. Desde a sua fundação, ainda no Distrito Federal, e a disputa entorno da memória da antiga UDF de Anísio Teixeira, até a aprovação das reservas de vagas em 2002/2003, a UERJ já foi estigmatizada como “escolão” e “a universidade da ditadura”, mas também se vangloria de seus aspectos democráticos e inovadores, sendo reconhecida como a universidade que mais oportunidades oferecia para os/as estudantes-trabalhadores/as e, recentemente, a mais colorida, devido às cotas para a população negra e indígena.

Nesse capítulo, pretendemos abordar algumas dessas características que nos ajudarão a estabelecer relações e entendimentos com o restante do trabalho, explorando suas características progressistas e conservadoras, as contradições inerentes a uma instituição de ensino superior numa das cidades mais importantes no cenário nacional. Não pretendemos, portanto, entrar em minúcias da sua trajetória histórica e nem mesmo respeitar criteriosamente sua cronologia, evento por evento. Tal empresa já foi feita por Deise Mancebo na obra *Da Gênese aos Compromissos: uma história da UERJ* (1996), que, a partir de uma vastíssima documentação e de uma análise elaborada, descreve a história dessa instituição desde sua fundação na década de 1950 até os tempos finais da ditadura civil-militar.

Será, então, com base nessa obra, que relataremos alguns eventos e processos destacados, que, a nosso ver, poderão estabelecer importantes conexões com os argumentos

²³ O PROUNI, instituído no governo Lula em 2005 através da Lei nº 11.096/05 é um programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. O Fies - Fundo de Financiamento Estudantil - é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001.

delineados ao longo da nossa pesquisa. A fundação da universidade em 1950, reunindo quatro instituições de ensino superior privadas; a construção do campus Maracanã; e, finalmente, o estabelecimento das reservas das vagas, as chamadas “cotas”, serão os três principais eventos/processos, descritos nesse subtítulo.

A lei 547 de 1950 estabeleceu a fundação da Universidade do Distrito Federal, a segunda UDF, reunindo quatro estabelecimentos de ensino superior: a Faculdade de Ciências Jurídicas; a Faculdade de Ciências Econômicas; a Faculdade de Ciências e Letras e a Faculdade de Ciências Médicas. Todas essas faculdades já existiam na cidade do Rio de Janeiro como instituições autônomas e a reunião das quatro sob uma reitoria única, a princípio, nada mais fez do que torná-las federais, mantendo seus respectivos patrimônios, assim como suas autonomias administrativas em relação a orçamento, contratação de professores e ingressos de alunos.

Os defensores do projeto reivindicavam a memória da UDF de 1935, idealizada e implementada por Anísio Teixeira, que teve curta duração, sendo destituída em 1939 pelo governo Vargas no Estado Novo e tendo seu patrimônio incorporado a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. De fato, como argumenta Mancebo (1996, pp. 40-46), a nova UDF somente se parecia com a UDF de 1935 no nome. Seu projeto político não previa uma articulação da instituição com as necessidades da prefeitura ou do país; a concepção de autonomia didática, administrativa e financeira garantia às antigas escolas superiores forte independência entre si e em relação à reitoria, diferente da outra UDF, cujo projeto era direcionado na perspectiva de integração real entre as distintas unidades que a compunham. Os críticos ao projeto, que tramitou no Senado Federal no final da década de 1940, apontavam essas características, bem como o fato da Prefeitura cumprir, nesse cenário, apenas o papel de subvencioná-la, onerando seus cofres sem receber qualquer retorno. O projeto, entretanto, possuía grande apelo na opinião pública e até mesmo entre os estudantes, que vislumbravam as possibilidades de barateamento e até gratuidade das mensalidades, algo que iria aos poucos se concretizar mais adiante. E, dessa maneira, a lei 547/50 foi aprovada, “restabelecendo” a UDF, futura Universidade do Estado da Guanabara (UEG) e atual UERJ. Para Mancebo:

Homenagem ou não à UDF extinta, o “restabelecimento” esmaecia divergências ideológicas profundas e antigas, quanto às propostas para o ensino superior, ao mesmo tempo em que se utilizava de um expediente a mais para conformar e aplinar as posições contrárias, existentes quanto à criação da nova universidade (MANCEBO, 1996, p.46).

Na década de 1960, o entendimento de que a UEG deveria caminhar no sentido de tornar-se uma universidade que pudesse superar o isolamento das suas unidades ganhou corpo e iria materializar-se na construção de um *campus* que visava possibilitar a aglutinação geográfica, a homogeneização política e administrativa das várias unidades e maior centralização do poder (MANCEBO, 1996, p. 117). O local escolhido, definido em julho de 1965 seria a Favela do Esqueleto, comunidade que havia ocupado um prédio inacabado da década de 1930 onde hoje está localizado o *campus* Maracanã, cujo pavilhão principal receberia o nome de um dos seus reitores, João Lyra Filho. Os moradores da favela foram forçados a se retirar pelo governador Carlos Lacerda, no final de setembro de 1965. Segundo Mancebo foram removidas 2100 famílias através de ação policial, deslocando-as para Vila Kennedy, localidade que não possuía escolas, hospitais e outros serviços, além de ser muito mais distante do local de trabalho dessas famílias.

A repercussão na imprensa carioca foi grande, notícias sobre a reação e organização contrárias à remoção valiam manchetes. Ao contrário das pretensões do Governo do Estado e das autoridades universitárias, o que a Federação das Associações de Favelados e a Associação dos Amigos da Vila São Jorge (nome da associação da Favela do Esqueleto) queriam era a urbanização da favela através da construção de conjuntos residenciais. (...) Os favelados constituíram uma comissão de negociação, escreveram um memorial dirigido ao Governador e organizaram um plebiscito – que não chegou a acontecer porque a sede de suas reuniões foi interdita pela Polícia -, além do presidente da Federação das Associações de Favelas do Estado da Guanabara ter sido preso e mantido incomunicável. Sob ação policial, ocorre, por fim, a remoção. A reação da comunidade universitária foi de grande entusiasmo, valendo a célebre declaração, do presidente do DCE, Ismael da Silva Neto, em 1965, aos favelados: “Onde vocês conheceram a miséria estará uma universidade de que seus filhos poderão usufruir” (MANCEBO, 1996, pp. 118-9).

O projeto arquitetônico articulava opções de racionalização e funcionabilidade, como a possibilidade de arejamento, de modo a evitar o uso de aparelhos de ar-condicionado, manter as fundações aparentes, facilitando a manutenção e a construção de novas dependências. Além disso, a localização do *campus* possuía uma característica democratizadora, acredita Mancebo, já que permitiria o acesso de alunos residentes em pontos distantes da cidade. Segundo os próprios idealizadores, seu projeto visava adaptar-se à realidade do estudante brasileiro, que, em sua maioria, precisa trabalhar enquanto estuda e

deve dispor de uma Universidade que lhe facilite isso²⁴. Por outro lado, essa mesma construção era, defende a autora, um dispositivo de centralização administrativa, de afirmação da hegemonia política de seus dirigentes e visava o controle da “rebeldia estudantil”. “Esta opção política determinou, em contrapartida, um abandono dos investimentos acadêmicos: professores, carreira, pesquisa, ensino de qualidade e outros aspectos da vida propriamente universitária ficaram em segundo plano” (MANCEBO, 1996, p. 123).

Para entendermos as conformações recentes no espaço acadêmico aqui tratado importa observar alguns aspectos que se converteram em um divisor de águas na história recente das instituições públicas de ensino superior. Em 2003, a UERJ e a UENF foram as duas primeiras universidades públicas a utilizar o sistema de reserva de vagas para a admissão de afrodescendentes no país. A lei estadual nº 4151 de 04 de setembro de 2003 determinou a reserva de vagas de 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% para negros; 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas, estes últimos definidos pela UERJ como indígenas nascidos no Brasil. A Lei nº 5074/2007, de 17 de julho de 2007, incluiu, ainda, neste último grupo, os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. Por fim, a Lei nº 5.346 de 11 de dezembro de 2008 alterou alguns dos aspectos anteriores e estabeleceu, por dez anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, de alunos carentes, respectivamente: 20% para os estudantes negros e indígenas; 20% para os estudantes oriundos da rede pública de ensino; 5% para pessoas com deficiência, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Ainda, segundo a lei, por estudante carente, entende-se como sendo aquele assim definido pela universidade pública estadual, levando em consideração o nível socioeconômico do candidato. A universidade determina as formas de aferir essa característica valendo-se dos indicadores socioeconômicos utilizados por órgãos públicos oficiais²⁵. Assegurou ainda, entre outros direitos, o pagamento de bolsa-auxílio durante o período do curso e a reserva proporcional de vagas em estágios na administração direta e indireta estadual. A condição de

²⁴ Boletim UEG, 94:208. In.; MANCEBO, Deise (1996).

²⁵ Para maiores esclarecimentos sobre a experiência do sistema de reserva de vagas na UERJ ver MACHADO, Elielma Ayres. **Desigualdades raciais e ensino superior: um estudo sobre a introdução das leis de reservas de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes da UERJ**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado, 2004.

carência socioeconômica foi definida, inicialmente, pela universidade através do Ato Executivo de Decisão Administrativa (AEDA) 065/2009 como renda per capita mensal bruta igual ou inferior a R\$ 1.017,00.

Contradizendo a expectativa de uma parcela da sociedade, inclusive de parte do corpo docente da própria universidade, que afirmavam a incompetência dos alunos oriundos do sistema de cotas em acompanhar o nível das aulas, as primeiras turmas de cotistas se formaram nos anos de 2008/2009 com resultados acima do esperado. As taxas de evasão dos estudantes não cotistas, nos anos de 2007 e 2011 foram, respectivamente, 14,6 e 12,8%, contra 5,5 e 7,2% de cotistas (UERJ, 2012). A nota média geral de cotistas e não cotistas foram idênticas para os anos referenciados, 7,7, provando mais uma vez que, apesar da relativa defasagem que, de fato, possa existir no conteúdo acumulado no ensino básico por cotistas e não cotistas, o sistema de cotas não fracassou nos aspectos pedagógicos. Muito menos gerou preconceito e discriminação como muitos atores sociais insistiram em profetizar, entre eles, professores universitários e intelectuais com forte influência na esfera pública.

No que se refere às bolsas oferecidas para os/as alunos/as cotistas, inicialmente eram destinadas apenas aos alunos/as do primeiro e segundo anos de estudos. Em 2008, com mudança na lei de 2003, as bolsas foram estendidas a todos/as os/as cotistas com matrícula regular e que se mantivessem em situação de carência. Em outubro de 2012, um total de 7751 cotistas receberam a chamada Bolsa Permanência, no valor de R\$ 400, cujos critérios para obtenção são os mesmos para o ingresso através do sistema de cotas.

O que significam as cotas para a UERJ? Para a sub-reitora de Graduação da gestão Vieiralves (2008-2015), além de um grande passo no oferecimento de possibilidades de acesso à Universidade e, em consequência, mudança da situação de desigualdade racial, as reservas de vagas,

representam uma alteração de médio prazo na formação das elites do país, (...), uma mudança de fundo no caminho para a produção de elites que melhor reflitam uma sociedade multiétnica, na qual a riqueza e a pobreza historicamente tem cor e os não privilegiados careceram sempre de oportunidades, incluindo-se as educacionais. (MENEZES, 2012, p.2)

Outro registro importante é do setor da administração central da universidade²⁶ responsável por propor políticas de articulação entre os diferentes graus de ensino ministrados dentro e fora da UERJ; coordenar programas de Iniciação Acadêmica; e propor e

²⁶ Ver organograma da universidade nos anexos dessa dissertação (p. 80)

supervisionar programas voltados para superação das desigualdades frente ao conhecimento: a Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas (CAIAC), subordinada à Sub-Reitoria de Graduação (SR-1) da UERJ. A Coordenadoria mantém o Programa de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR), programa criado para apoiar o estudante de modo a garantir-lhe a permanência na UERJ, que oferece atividades culturais, acadêmicas e instrumentais.

A experiência da UERJ e de outras universidades públicas, como foi o caso da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, a Universidade Federal do Paraná – UFPR, a Universidade Federal do Amazonas – Unifam, a Universidade Estadual de Londrina – UEL, a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UPEG, a Universidade de Brasília, UnB, e mesmo de universidades particulares, impuseram, no cenário nacional a necessidade definitiva de uma resolução quanto a essa proposta, inovadora, e que, enfim, colhia resultados positivos. No ano de 2012, o STF julgou a constitucionalidade do sistema de reserva de vagas, com base no sistema da UnB, após ação ajuizada pelo DEM (Democratas), tendo sido considerado, por unanimidade, constitucional. Mais que a UnB, era a UERJ que estava na pauta do STF, e seu caráter "cotista". Em outubro do mesmo ano, o governo federal publicou o decreto que regulamentou a Lei nº 12.711/2012 que garante a reserva de 50% das vagas nas universidades federais, em um prazo progressivo de até quatro anos, para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas.

O curso de História na UERJ/Maracanã está entre os que mais admitem cotistas, quer dizer, entre os que preenchem as vagas reservadas por lei. Essa não é uma realidade para a maioria dos cursos da universidade, nem mesmo para a universidade como um todo. A média geral para o período de cinco anos entre 2010 e 2014 é de 31,78%, enquanto a legislação reserva ao menos 45% das vagas. Como não há obrigatoriedade de preenchimento desse total, boa parte dos cursos preenchem o restante com estudantes que prestam vestibular para as vagas não reservadas. Alguns casos chamam a atenção. Educação Física, Pedagogia, Filosofia, Matemática e Física, para citar cursos que possuem licenciatura (ou se inserem no campo da educação), entre os anos de 2010 e 2014 totalizaram uma média de ingresso de cotistas menor que 16%, sendo 15,78; 15,52; 14,98; 9,28 e 9,18 respectivamente. Estes cursos estão, também, entre os que apresentam índices da relação candidato x vaga muito baixos. Exceto Educação Física, com 3, 8 de média no período, os demais, não atingem nem mesmo três, e Pedagogia (UERJ/Maracanã), apresentou uma média de apenas 1,56.

Por outro lado, o curso de História equipara-se aos mais “importantes”, Direito,

Engenharia e Medicina, ficando na realidade a frente deles no quadro dos cursos que preenchem as vagas reservadas por lei. História apresentou uma média de 48,62% de ingresso de cotistas entre 2010 e 2014, o que lhe renderia a sexta colocação conforme observa-se no quadro abaixo.

INGRESSO DE COTISTAS 2010-2014 (média)		
CURSO	(%)	CLASSIFICAÇÃO
ENGENHARIA QUÍMICA	53,04	1º
COMUNICAÇÃO SOCIAL	51,26	2º
PSICOLOGIA	51,18	3º
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	50,74	4º
GEOLOGIA	50,44	5º
HISTÓRIA	48,62	6º
ODONTOLOGIA	48,52	7º
GEOGRAFIA	47,88	8º
ENGENHARIA	47,8	9º
ADMINISTRAÇÃO	47,12	10º
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	47,12	11º
DIREITO	46,74	12º
MEDICINA	46,4	13º
NUTRIÇÃO	46,34	14º
ENFERMAGEM	45,96	15º
SERVIÇO SOCIAL	45,4	16º
DESENHO/INDUSTRIAL	45,04	17º
QUÍMICA	42,26	18º
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	41,04	19º
ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	40,6	20º
ENGENHARIA MECÂNICA	39,68	21º
CIÊNCIAS SOCIAIS	39,66	22º
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	37,7	23º
UERJ (média de todos os cursos)	31,78	
ARTES VISUAIS	28,9	24º
GEOGRAFIA/FEBF	28,74	25º
OCEANOGRAFIA	26,66	26º
LETRAS	26,62	27º
HISTÓRIA DA ARTE	25,34	28º
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (RES)	18,68	29º
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/FFP	18,44	30º
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	17,72	31º
EDUCAÇÃO/FÍSICA	15,78	32º
PEDAGOGIA	15,52	33º

FILOSOFIA	14,98	34º
TURISMO	14,3	35º
PEDAGOGIA/FEBF	13,06	36º
PEDAGOGIA-SI/SG	11,28	37º
ESTATÍSTICA	10,48	38º
CIÊNCIAS ATUARIAIS	9,36	39º
MATEMÁTICA	9,28	40º
FÍSICA	9,18	41º
MATEMÁTICA/FEBF	7,86	42º
ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA	2,96	43º
ARQUEOLOGIA	2,14	44º
ENGENHARIA MECÂNICA(RES)	1,44	45º

Quadro 1 – Média de ingresso de cotistas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2010 e 2015, apresentada por cursos - Fonte: DATA-UERJ.

Legenda
Acima ou igual a 45%
Cursos que possuem licenciatura

Está, também, entre os mais concorridos na universidade. A média da relação entre candidatos e vagas oferecidas entre os anos de 2010 e 2014 para o curso é de 9,68, o que lhe renderia o 13º lugar entre os cursos mais procurados pelos/as estudantes. Se comparado aos cursos de licenciatura, incluindo os dos demais *campi*, ocuparia a segunda colocação, perdendo apenas para ciências biológicas, cuja média ficou em 11,44, conforme demonstra o quadro a seguir²⁷:

Relação Candidato X Vaga 2010-2014 - LICENCIATURAS		
Carreira	Média	Classificação
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	11,44	1
HISTÓRIA	9,68	2
QUÍMICA	8,36	3
GEOGRAFIA	8,24	4
ARTES VISUAIS	5,6	5
CIÊNCIAS SOCIAIS	4,88	6
EDUCAÇÃO FÍSICA	3,8	7
LETRAS	3,68	8
HISTÓRIA - SGO	3,16	9
GEOGRAFIA - BFL	3,02	10

²⁷ Os dados e quadros aqui apresentados foram construídos com base nas informações do DATAUERJ de 2015. Disponível em http://www2.datauerj.uerj.br/pdf/DATAUERJ_2015.pdf. Acesso em 22/04/2016 às 13:31.

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - SGO	2,92	11
FILOSOFIA	2,24	12
FÍSICA	2,22	13
MATEMÁTICA	1,98	14
GEOGRAFIA - SGO	1,7	15
PEDAGOGIA	1,56	16
LETRAS - SGO	1,46	17
MATEMÁTICA - BFL	1,34	18
MATEMÁTICA - SGO	1,34	19
PEDAGOGIA - SI/SGO	1,18	20
PEDAGOGIA - BFL	0,96	21

**Quadro 2 - Relação candidato x vaga na UERJ
entre os anos de 2010 e 2014 - Fonte: DATA-UERJ.**

O curso de História da UERJ/Maracanã se distingue dos demais cursos oferecidos nas universidades do Rio de Janeiro por oferecer disciplinas de História do Rio de Janeiro. Segundo Antônio Edmilson, professor do Departamento, em vídeo publicado no site da universidade²⁸, no qual descreve as características do curso, é o único do estado que possui disciplinas obrigatórias com esse conteúdo. Nesse mesmo vídeo, o professor enfatiza que o currículo não distingue professores/as e pesquisadores/as e destaca a formação de profissionais capacitados para atuar na área de ensino nas escolas públicas municipais e estaduais, bem como a relação com instituições arquivísticas e de pesquisa da cidade, como o Arquivo Nacional e Arquivo Público do Estado.

O Departamento de História da UERJ/Maracanã sofreu importantes modificações na década de 1990. Com a criação do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em 1995 e do Curso de Especialização em Relações Internacionais um ano antes, o DHIS deixava de ser responsável apenas pelos cursos de graduação nas modalidades licenciatura e bacharelado. Na época, o departamento contava com 29 professores efetivos, com carga horária efetiva de quase 1000 horas, das quais apenas 197 eram destinadas às disciplinas em turmas de graduação, o restante sendo distribuídas entre pesquisa, extensão e atividades administrativas²⁹. Em cinco anos o curso iria expandir tanto em termos de carga horária total efetiva, assim como na qualificação formal do seu quadro, triplicando o número de docentes

²⁸ Disponível em http://www.dep.uerj.br/paginas_internas/desc_cursos/historia.html

²⁹ UERJ, Planejamento Estratégico UERJ: Diagnósticos e Perspectivas do Departamento de História CCS/IFCH/UERJ. Rio de Janeiro, Novembro de 2010.

que possuíam títulos de doutores, de nove para vinte e sete, fora dois livre-docentes. Dois anos depois, em 2002 o Departamento passaria a contar, também, com o curso de Doutorado. A criação dos cursos de Mestrado e Doutorado traria desdobramentos políticos importantes nos anos seguintes. Falaremos deles mais adiante, no subtítulo 3.3.1.

3.3 Movimento estudantil e os Filhos da Pública

A história do movimento estudantil na UERJ remonta às primeiras lutas dos/as estudantes/as na antiga Universidade do Distrito Federal. Ainda da fundação da universidade eles/as já se colocaram engajados/as apoiando o movimento que viria a se consolidar na lei 547/50 que juntou as quatro faculdades (de Ciências Médicas, de Ciências Jurídicas, de Ciências Econômicas e de Filosofia Ciências e Letras) numa mesma instituição, agora federal. Logo em seguida, no segundo semestre de 1953 os/as estudantes se juntavam pelo barateamento das mensalidades. Em 1956, uma importante greve da Faculdade de Direito, em apoio aos protestos contra o aumento das passagens do bonde e da Faculdade de Ciências Médicas pelo pagamento dos salários dos professores.

A década de cinquenta assistiu uma ascensão dos movimentos sociais, principalmente dos/as trabalhadores/as urbanos/as sindicalizados/as, dos/as trabalhadores/as rurais e dos/as estudantes. A União Nacional dos Estudantes, criada como um sindicato em 1938 tinha, à época, consolidada sua participação no cenário político nacional e na luta por bandeiras mais amplas, não restritas somente ao ambiente universitário ou educacional. Era o caso da campanha “O Petróleo é nosso!” e da resistência ao envio de tropas brasileiras para a guerra da Coreia. Não obstante, a UNE participava das discussões pelas reformas de base, e, entre elas, as reformas universitárias.

Álvaro Vieira Pinto (1994) destaca a importância das alianças estratégicas que os/as estudantes estabeleceram com as classes trabalhadoras no decorrer da década de 1950 e início de 1960 quando se discutia as reformas de base. Para o autor somente seria possível romper com estruturas autoritárias e antinacionais dentro do espaço universitário se os/as estudantes levassem como prioridade a luta pela superação das condições de exploração da classe trabalhadora e, nesse processo, colocassem a universidade a serviço do povo e da resolução das questões sociais e nacionais. Afirmava ele que

os estudantes, tendo compreendido que jamais terão meios por si sós para fazer a reforma universitária, que a classe dirigente há de sempre obstar, percebem que precisam se unir aos setores proletários mais politizados, pois seus interesses são os mesmos - a reforma geral da sociedade - de que a transformação da universidade é apenas caso particular (PINTO, 1994. p. 67)

Em 1962, travava-se uma luta importante dentro das instituições universitárias. Os/as estudantes pleiteavam a regulamentação do artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases promulgada um ano antes, que tratava da participação política nos órgãos de direção. Reivindicavam a participação de 1/3, bandeira que ainda não foi concretizada até hoje. Na época, o Governo Federal tentou regulamentar a participação estudantil, sem sucesso. A Reitoria da Universidade do Estado da Guanabara, por outro lado, preferiu aliar-se ao governador do Estado, Carlos Lacerda, contrário a participação estudantil. Segundo Mancebo (1996), a intensa participação estudantil na UEG teve o saldo de inserir, com maior profundidade, os/as alunos/as dessa universidade nas lutas nacionais.

Enquanto movimento, os/as estudantes da UEG não possuíam uma organização homogênea, tanto em termos de reivindicações, quanto em termos de organicidade e participação. Os/as estudantes da Faculdade de Ciências Médicas participavam com mais entusiasmo e organização das lutas locais e nacionais, enquanto os/as da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras eram os/as mais desmobilizados/as, apenas para comparar os opostos. Os cursos dessa última eram na Tijuca, para um público da classe média. O teor conservador podia ser notado, por exemplo, pelas restrições às mulheres, maioria dos/as estudantes dessa faculdade: elas não fumavam em sala de aula, lhes era proibido usar calças compridas e cultuava-se a virgindade (MANCEBO, 1996, p. 164).

No extremo oposto, os/as estudantes da Faculdade de Ciências Médicas, mesmo após o golpe de 64, engajavam-se nas lutas internas e externas, e foram capazes de elaborar materiais que pretendiam debater e disputar o currículo e a formação dos/médicos. Vale o registro de uma passagem sobre essa organização: “A formação médica que recebemos está caracterizada pelo espírito competitivo, pela irresponsabilidade frente aos problemas da sociedade. (...)Nosso aprendizado tem como elemento chave a memorização e não o raciocínio e a crítica”³⁰.

Naquele período os/as estudantes defendiam um conceito de Universidade Crítica, que

³⁰ DAFLOM, Fabio. Título provisório: o movimento estudantil nas Ciências Médicas. p. 34. Apud MANCEBO, 1996, p. 171.

segundo Cunha (1988, p. 112) possuía os seguintes princípios: a autonomia universitária, entendida como gestão paritária em todos os níveis, comportando estudantes, funcionários e professores; a destinação de recursos estatais em valores fixos; a democratização do ensino, ou seja, a adoção de medidas que incorporassem efetivamente elementos das classes mais pobres, o que tornaria necessário o estabelecimento da gratuidade no ensino, a mudança do caráter do vestibular (habilitação no lugar de seleção), expansão dos cursos noturnos e, por fim, a oferta, pela universidade, de alojamentos, restaurantes e outras estruturas que tornassem possível a permanência dos estudantes.

Quando se estuda os movimentos sociais, é comum analisar a ascensão e as novas formas políticas de ação dos mesmos, como se estivessem, a todo o momento, partindo do zero, de algo que se forja somente naquele processo. Fala-se na emergência de sujeitos históricos, que em determinados contextos, conseguem, através da luta, criar canais de diálogo e de disputa política com as forças estabelecidas. No entanto, não estamos certos se podemos considerar os/as estudantes como sujeitos emergentes, a menos que pudéssemos levar em conta que essa emergência é cíclica.

Ainda no início do século XX, na América Latina, a chamada Reforma de Córdoba (Argentina, 1918) pode ser vista como um primeiro marco da emergência desses sujeitos. No Brasil, poderíamos destacar momentos de participação política dos estudantes de forma mais intensa e organizada, como na década de 50 em torno das reformas de base, na qual se incluía a reforma universitária; em 1968, acompanhando os movimentos estudantis internacionais etc. Consideramos que, na estrutura universitária, tanto os/as estudantes quanto os técnico-administrativos ainda ocupam espaços subalternizados. Em determinadas situações, condicionado a diversos fatores, esses sujeitos conseguem maior capacidade organizativa e alcançam projeções mais destacadas no plano político.

Para o caso que analisaremos mais adiante, localizado e de amplitude reduzida frente ao tamanho das universidades, será justamente essa a interpretação sobre a capacidade de mobilização e enfrentamento que os/as estudantes atingiram: organização política e táticas elaboradas para conduzir os processos de luta foram os fatores fundamentais para a projeção alcançada. E, de certa forma, na contramão do cenário nacional dos últimos anos, que têm observado um esvaziamento da participação política estudantil³¹.

³¹ De fato, desde 2013 e, sobretudo, no movimento estudantil secundarista, o engajamento político tem sido ampliado através de ações diretas como passeatas e ocupações.

Para um entendimento conceitual sobre movimento estudantil nos valem da definição de Maria da Glória Gohn (2011) sobre movimentos sociais. Para a autora, estes se caracterizam pelas ações sociais coletivas de cunho sociopolítico e cultural viabilizando formas de organização da população para reivindicarem demandas específicas. Diversas são as estratégias utilizadas que podem conter mobilizações, passeatas, atividades em redes de comunicação etc (GOHN, 2011). Diferentes, também, são as características e os objetivos desses movimentos que variam de acordo com sua composição (movimento estudantil, negro feminista etc.).

O movimento estudantil possui uma relativa liberdade nas formas de luta, se comparado às outras categorias dentro da universidade (docentes e técnicos) que, como trabalhadores/as possuem outras formas de organização e hierarquias diferentes dos/as estudantes. É sobre isso que fala uma das nossas entrevistadas, lembrando-se da época que militou enquanto diretora do Centro Acadêmico de História:

A gente pode fazer o que a gente quiser, ou pelo menos a gente vai tentar fazer o que a gente quer, isso refletia também na questão da radicalidade, que a gente dava porrada aqui e acolá, não tem nada a perder nesse ponto, é diferente do professor que pode perder salário, pode perder alguma coisa, a gente não tinha nada a perder. Isso dava uma força muito grande de como a gente brigava pelas coisas (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da estudante “C”, 2015).

De onde provém essa relativa liberdade? Os/as estudantes universitários encontram-se no intervalo entre a tutela da família e o mundo do trabalho, tanto aqueles/as oriundos/as das classes médias quanto os/as da classe trabalhadora. Seus compromissos com a instituição são oficialmente passageiros, pelo curto tempo que permanecem, se comparados aos/as técnicos/as e docentes. Por outro lado, o compromisso político, muitas das vezes demonstra-se mais profundo e menos sujeito a relações de poder baseadas na troca de favores. Não queremos demonstrar, dessa maneira, uma pureza nas concepções e práticas políticas, nem mesmo conduzir a uma perspectiva idílica do movimento. Pelo contrário, como outras formas de organização política, estão sujeitos a contradições internas e externas. Acontece que as brechas para o enfrentamento das hierarquias, das relações coronelistas e coloniais, dentro da universidade, são maiores para o corpo discente que para as demais categorias e, por isso, seus espaços de ação se demonstram proporcionalmente maiores.

Ficaremos em débito quanto a um relato mais extenso e uma análise mais profunda do movimento estudantil no Brasil e, sobretudo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Optamos por registrar alguns marcos que poderíamos classificar como fundadores da militância estudantil nessa universidade, bem como apontar algumas perspectivas conceituais e epistemológicas para a análise da participação estudantil no cenário político universitário, local e nacional. Diante disso, passamos, adiante, a caracterizar e analisar um objeto mais reduzido, porém, não menos significativo: a atuação do coletivo Filhos da Pública no curso de História da UERJ/Maracanã. Vale relembrar que, nessa caracterização, as memórias pessoais terão destaque como fonte privilegiada, em diálogo com entrevistas e documentos produzidos pelos/as estudantes, como jornais e panfletos.

O coletivo Filhos da Pública surge no ano de 2007 já enquanto chapa eleita para a gestão do Centro Acadêmico de História da UERJ/Maracanã naquele ano. Em 2006 alguns estudantes se colocaram a disposição para gerir um centro acadêmico que estava abandonado, reformando sua sede e se elegendo, no ano seguinte, num escrutínio de apenas uma chapa. As gestões dos Filhos da Pública iriam se suceder por oito anos no CAHIS conquistando uma série de pautas e deixando como marca a disputa pelo currículo do curso. Por todo esse tempo que estiveram a frente do centro acadêmico e pela dimensão que alcançaram entre os/as alunos/as e entre os/as professores/as, eram comum a metonímia do CAHIS, ou seja, quando se falava em CAHIS, falava-se na realidade na gestão dos Filhos da Pública, isso seja por parte dos integrantes das gestões, seja pelos/as alunos/as apoiadores, pelos/as opositores/as e, também pelos/as professores/as.

Como lembra o estudante “E”, algumas das primeiras reivindicações giravam entorno de questões estruturais. Não havia cadeiras suficientes em todas as salas. Os ventiladores não funcionavam, não tinha ar-condicionado. Faltavam professores para algumas disciplinas. Disse ele, na entrevista: “eu tenho uma foto da minha turma 2007.1, quando nós entramos, de alguns alunos tendo a aula em pé”. E segue: “eu me lembro de que a gente tinha aula [em janeiro], e pingava e eu não conseguia escrever no caderno, porque pingava da minha testa e molhava o caderno” (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do estudante “E”, 2016). A necessidade de professores/as para disciplinas obrigatórias, como América, por exemplo, no ano de 2009, mobilizava os/as estudantes de maneira que se tornou uma estratégia ocupar os espaços de representação estudantil nos Conselhos Superiores da universidade, como relata, ainda, o mesmo estudante.

Dentro do CSEPE³² eu fui conselheiro na COPAD que era a Comissão

³² Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UERJ. Ver novamente organograma (p. 80)

Permanente de Carga Horária e Avaliação Docente, que discutia os tramites de concurso, de contratos, preenchimento de carga horária, em aspecto geral do quadro docente da universidade. Eu fui para essa comissão justamente porque um dos principais problemas do nosso curso era a falta de professores, que tem a ver diretamente com o currículo (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016).

Essa estratégia não se limitava a disputar os assentos reservados aos representantes estudantis. O editorial do nº 3 do Jornal do CAHIS, relata e avalia as eleições para a representação docente do Centro de Ciências Sociais no Conselho Universitário, apontando a derrota de uma chapa formada por um professor que, segundo o jornal, não poderia ser representante nesse órgão colegiado já que se colocara, em determinada oportunidade, contra as lutas empreendidas pelos estudantes em busca de uma universidade pública melhor. E, nesse mesmo sentido, exaltava a vitória da chapa concorrente, cujas propostas “condizem mais com uma UERJ autônoma, financiada 100% pelo Estado e por uma representação menos desigual no peso dos votos nas eleições de nossa Universidade”.

Nessa mesma época, representantes do CAHIS participavam das reuniões de montagem dos horários e turmas do semestre seguinte junto com os/as chefes do Departamento e o Coordenador de Graduação. Esse era um espaço muito importante. Possuímos certa influencia, mas estávamos limitados a escolhas prévias dos/as professores/as de cada área e do horário da pós-graduação, montando, sempre, com antecedência. Muitas vezes era apenas um trabalho burocrático no qual auxiliávamos os/as professores/as. Por outro lado, adquiríamos um conhecimento sobre a estrutura e os pormenores da mesma. Eu mesmo, por vezes, sabia mais da montagem desses horários que a maioria dos/as professores/as. De fato, assumíamos muitas tarefas, inúmeras vezes éramos procurados/as para ajudar os/as alunos/as, como se fossemos a secretaria do curso, sabíamos de todos os tramites, de como fazer para integralizar o curso: como orientar os colegas a se inscrever nas disciplinas e entender o currículo no seu aspecto burocrático.

Sobre tais fatos, a professora “E”, em entrevista para essa pesquisa, relata a sua surpresa:

E acho, nesse sentido, a participação de vocês aí, Filhos da Pública, muito importante, muito importante. Porque houve época aí que ficou à deriva. O Departamento né? Quem tava governando eram os Filhos da Pública. Inclusive, eu não sei se você quer colocar isso aí, mas eu tô falando pra você porque é verdade. Eu me lembro do “fulano” me ligando e dizendo assim

“professora, aqui é o ‘fulano’”³³ e eu gostaria de conversar com você e perguntar qual o horário que a senhora quer trabalhar? Eu to aqui do lado do professor e ele quer saber qual o seu horário”, eu falei “Ah, o professor, chama o professor aí que eu quero falar com ele. Você é o “fulano”? Muito prazer, “fulano”. Ele era o “chefe” do Departamento. (...)eu custei a perceber quem era “fulano”, entendeu? Porque ele falava assim “professora, eu sou aluno do Departamento, dos Filhos da Pública”, “Prazer ‘fulano’”. Eu acho que vocês foram fundamentais pra aproximar do CAP porque naquele momento se não fosse o “fulano”, eu falava assim “‘Professora’, ele é um aluno. É um rapaz, aluno. Cadê o Departamento de História?”. Foram épocas sombrias (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da professora “E”, 2016).

Em março de 2008, era lançado o primeiro número do Jornal do CAHIS e, no seu editorial, se relatava os problemas pelos quais passavam a universidade e o curso: falta de professores, salas sem ventilação, banheiros precários, cortes de verbas; além do incêndio no ano anterior e a inoperância da administração central para evitar novas tragédias. Esse mesmo exemplar trazia outros textos escritos por um dos integrantes da gestão e abordava a conjuntura nacional e internacional, lembrava a morte do estudante Edson Luís, em 1964, e convidava os/as estudantes a conhecerem o Centro Acadêmico e as atividades promovidas pela gestão.

A criação do Jornal do Centro Acadêmico de História – Jornal do CAHIS – foi uma das atividades mais importantes levadas à diante pelos Filhos da Pública e estava relacionada à necessidade de estabelecimento de uma mídia do corpo discente de História que proporcionasse tanto um espaço para divulgação das ações da gestão, quanto para a discussão de temas políticos inseridos no contexto universitário, nacional e/ou internacional. Tal publicação inseria-se num projeto político de divulgação e aproximação entre estudantes que contava ainda com panfletos, cartazes e eventos, na tentativa de contemplar discussões políticas e historiográficas ausentes do cotidiano curricular da graduação, identificadas por alunos/as integrantes ou não da gestão. Um dos principais quadros do Jornal era a coluna de Prestação de Contas. Todos os meses eram relatados os ganhos e os gastos que a gestão possuía.

A linha editorial do jornal era definida pelos integrantes da gestão e todos os textos eram assinados por toda a gestão – mesmo que houvesse divergências internas sobre o conteúdo, respeitando-se o princípio do centralismo democrático, no qual a maioria dos integrantes aprova o texto. Essa política nem sempre foi harmoniosa, ainda mais quando se

³³ Na entrevista, a professora refere-se ao nome do estudante. Como temos optado por não apresentar os nomes reais, alteramos aqui para “fulano”.

tratava de textos mais polêmicos e por algumas vezes gerou conflitos significativos. Os textos possuíam um caráter mais dissertativo-argumentativo que jornalístico ou informativo, ou seja, as publicações do jornal eram, em suma, comentários ou análises dos mais variados temas, tanto em caráter nacional ou internacional, quanto ao que se refere a questões sobre a universidade e o curso de história. A publicação dos jornais também contribuía na construção de um pensamento coletivo entre os autores, criando, de certa forma, uma identidade comum que, ao mesmo tempo em que aproximava outros/as alunos/as, afastava alguns/mas. A mesma dinâmica se dava em relação ao corpo docente, que, em parcela considerável, se opunha as opiniões da gestão, sobretudo quando se referiam ao curso de História.

A vida na universidade favoreceu inúmeros atravessamentos que facilitaram compreender os modos de intervir na contramão de processos de dominação midiática. O jornal do CAHIS, nessa conjuntura, emergiu como uma proposta de denúncia das *inspirações coloniais*, no sentido dado por Miranda (2006), também no “acontecimento universitário”. A autora, referindo-se a agência do movimento negro e de intelectuais definidos como não-brancos inseridos no contexto acadêmico afirma que:

Encara-se no interior das universidades um tipo de guerra, uma luta pela mobilidade de um grupo dentre os subalternizados relacionados com sua presença nos seus microespaços. Nos nossos termos, as relações coloniais são aquelas que comprometem o direito ao pertencimento humano tendo em vista o fato de o poder colonialista poder ser reconhecido nas reservas feitas aos segmentos não-brancos de toda uma diáspora africana. (MIRANDA, 2006, p. 107)

Diversos foram os fatos que poderíamos, aqui, relembrar para denotar a participação dos/as estudantes na política do curso. A conquista da Rav-92 (sala de recursos audiovisuais), que há mais de década vinha sendo utilizada como depósito de material de informática obsoleto; a reutilização da sala 9001, disponível para todos os cursos do nono andar; a regulamentação da sala de informática que, em certos períodos, vinha sendo utilizada somente pelos programas de Pós-Graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas; a unificação das bibliotecas etc. Mais importante é dizer da atuação dos Filhos da Pública frente ao ensino de História que se promovia naqueles corredores. A organização de palestras, seminários e Semanas de História se tornariam, talvez, a principal política do coletivo e já traduzia, em grande medida, os embates pelo currículo.

O Jornal do CAHIS de outubro de 2009 destaca a realização da VII Semana de História, organizada pelo centro acadêmico, e que contaria com a presença de professores e

professoras do Departamento. O número seguinte, de novembro, trazia, no Editorial, o seguinte título: “Semana de História chuta o academicismo para fora da UERJ”, em referência ao menosprezo de alguns professores pelo evento organizado somente pelos estudantes e com apoio da Sub-Reitoria de Graduação. No ano anterior, o evento não fora organizado, dizia o editorial, porque “os professores não mostraram vontade de montar”; em 2009, “os alunos do curso chamaram para si a responsabilidade de produzir uma semana inteira de palestras e debates sobre a História em todos os seus campos” e contaram com a participação e o apoio de “professores preocupados com a realidade, não com currículo *lates* [sic] ou pagando franceses para dar palestras fechadas”.

Um dos nossos entrevistados acredita que tanto os/as professores/as quanto boa parte dos/as estudantes consideram que essa categoria, dentro da hierarquia na universidade, está abaixo da primeira, e por isso é subalterna. Exceção feita aos poucos/as estudantes que se engajam na luta política e a menor número de professores/as. O questionamento dessa relação por parte dos/as estudantes/as provoca, muitas das vezes, reações autoritárias dos/as professores/as, que inclusive chegam a boicotar os/as alunos/as dentro da sala de aula.

Os estudantes na sua maioria não questionam, por exemplo, um plano de aula de um professor, não dá uma sugestão, não sugere um texto porque ele se coloca como um sujeito subalterno. E o interessante de a gente analisar isso é que os professores, quando percebem a presença de um estudante ou de um movimento estudantil que começa a questionar desde coisa simples como sugerir uma bibliografia, ou sugerir um autor pro professor trabalhar, ou questionar coisas mais elaboradas, como todo um plano de aula que o professor dá dentro da sala, o professor começa a agir de forma autoritária (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do estudante “A”, 2015).

A questão econômica é muito importante nesse processo de submissão. Alguns/mas estudantes que desejam seguir carreira acadêmica, de fato, irão se comportar de modo a não demonstrar muita insatisfação com a universidade ou com seus professores, porque entendem que, de outra forma, não serão bem quistos nos núcleos e grupos de pesquisa e verão seus sonhos de tornarem-se mestres/as ou doutores/as, mais afastado. E os/as estudantes que desejam conseguir uma bolsa de estudos, um estágio, para melhorar a própria renda ou iniciar um processo de independência da economia familiar também levarão em conta a correlação de forças dentro desses espaços e tenderão a se afastarem da luta política, ao menos da forma mais orgânica, mesmo que concorde com as ações daqueles mais ativos. Para Pinto (1994, p. 29), essa é uma das tarefas que a universidade cumpre num país dependente e colonizado, uma “missão catequética” de conversão do “gentio”, ou seja, fazer os elementos da massa

estudantil converterem-se aos interesses da classe dominante, de modo que possa criar a ilusão de um dia tornarem-se a própria elite, através de um esforço individual e destruindo o espírito de luta pela ascensão coletiva.

Os professores, eles escolhem aqueles estudantes que não contestam ele dando aula, por exemplo, que não participam de um centro acadêmico ou que não vão numa reunião de departamento e criticam uma eventual postura de professor na sala de aula (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do estudante “A”, 2015).

No fundo, não havia somente uma questão de hierarquia e subalternização em essência, mas as diferenças de cunho teórico-político eram significativas. Uma das nossas entrevistadas cita o exemplo de Darcy Ribeiro como um/a dos autores/as que eram negados pelo currículo, além de tantos outros que ficaram exilados da academia e não faziam parte não somente do currículo oficial ou das aulas, mas também do conhecimento geral de determinados/as professores/as.

Os embates eram sempre assim, tinha muita argumentação, a gente vinha com argumentação, embasado teoricamente, mas os autores que a gente vinha embasada teoricamente, Darcy Ribeiro, também não eram autores que, ou eles não conheciam, ou não consideravam importantes, consideravam ultrapassados (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da estudante “C”, 2015).

Nos anos seguintes, os Filhos da Pública continuariam na gestão do Centro Acadêmico, e continuariam a organizar, anualmente, as Semanas de História. Gradualmente os eventos ganhavam tom mais político e a participação de convidados externos (professores/as e militantes de movimentos sociais) se intensificaria. O número 23 do Jornal do CAHIS, de outubro de 2010, destaca o caráter político dos temas abordados, que se contrapunham a "história do caco de vidro", a "história das nádegas na Viena dos oitocentos" e a "história das relações entre os públicos leitores internacionais". No lugar disso, “a História que interessa ao povo brasileiro” com a presença de representantes do MST, do MTST e de Adalberto Cândido, filho de João Cândido, o Almirante Negro. O sucesso dessas escolhas traduzia-se em salas lotadas, com intensa participação dos/as estudantes do curso.

Num determinado texto sobre reforma curricular a ser divulgado entre os/as estudantes, na época, escrevemos sobre o caráter evolutivo das pautas estudantis no curso, desde as mais estruturais, como cadeiras, ares-condicionados, falta de professores, até as mais complexas e ideológicas, como é o caso do currículo. Essa opinião é compartilhada por um

dos nossos entrevistados, que conclui que “as pautas foram desenvolvendo para coisas um pouco mais elaboradas” a partir de outras mais básicas (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do estudante “A”, 2015). No entanto, analisando a documentação disponível (jornais, ofícios emitidos pelo CAHIS), esse encadeamento não pode ser descrito com uma precisão tão linear, já que, desde as primeiras gestões em 2007 e 2008, a organização dessas palestras, desses eventos, de maneira ou de outra colocavam o problema político do curso, dos temas que eram privilegiados e dos outros, silenciados, discutindo, assim, a questão curricular.

O XXXII Encontro Nacional dos Estudantes de História - ENEH, sediado na UERJ/Maracanã, foi, sem dúvida, o evento mais importante que os Filhos da Pública organizaram. Foi a concretização – ou a tentativa de concretizar – a crítica ao currículo, ampliando-o nacionalmente e incluindo como pauta mais densa da Federação dos Movimentos dos Estudantes de História – FEMEHE. Após dois anos de desmobilização do evento, tendo sido cancelado em 2011 e, em 2012, organizado com muito empenho, porém, sem o alcance de público que os anteriores costumavam ter, assumimos a difícil tarefa de realizar um encontro que dura em média uma semana, já sabendo que seria impossível alojar os encontristas nas dependências do *campus* Maracanã. Assumimos essa tarefa em meio a desconfianças e críticas, sobretudo por parte de algumas delegações do Nordeste, na plenária final do encontro de 2012, que lembram brincadeiras de mau gosto feitas em uma das edições do jornal do CAHIS após o ENEH de Fortaleza, em 2010.

Em 2013, o evento organizado na UERJ trazia como tema, além da reforma curricular, a questão sobre a utilidade da História para a sociedade. Eram, portanto, a conjugação dos principais aspectos políticos do coletivo: a universidade brasileira como espaço de produção de conhecimento histórico, suas funções e suas apropriações. Uma das estudantes entrevistadas e, ao mesmo tempo, uma das pessoas mais importantes para a realização daquele encontro, assim descreve sua participação:

(...) o ENEH, foi aquela coisa, foi muito legal fazer, foi cansativo, foi estressante, a gente queria se matar, nunca mais eu vou querer fazer nada nessa magnitude, organizar alguma coisa dessa magnitude, mas eu acho que foi importante, e aí eu volto àquele ponto da autonomia, a gente pôde fazer muita coisa com o ENEH, a gente conseguiu dinheiro da universidade, a gente conseguiu alojamento do CAP, a gente conseguiu alugar um outro espaço. Tipo: "o reitor não quer dar? A gente consegue outras coisas", a gente conseguiu fazer o ENEH, embora tivesse um monte de coisa atrapalhando, a gente conseguiu fazer, devia ter pelo menos 2000 pessoas circulando no ENEH, 1200 alojadas, mais as que circulavam indo e vindo, e a gente conseguiu fazer um evento, eu achei um evento bem grande, pelo número de pessoas, e ficou tudo bem, ninguém morreu, tá tudo certo. Então

a experiência do ENEH, além do ponto de vista de organização, que não quero mais fazer nada disso, mas foi importante para perceber também, e aí foi engraçado perceber isso, a gente o tempo inteiro, o reitor não gostava da gente, a universidade não gostava da gente, enquanto CAHIS "lá vem aqueles bagunceiros" "lá vem aqueles revolucionários", e ainda assim a gente conseguiu que a universidade desse para a gente toda a estrutura (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da estudante "C", 2015).

Hoje, olhando de fora e com a comodidade da distância no tempo, somada ao aprendizado em outros espaços, é mais fácil fazer autocríticas, apontar os limites e os erros cometidos. E não foram poucos, os/as entrevistados/as também se lembram. Entretanto, contávamos com o respaldo dos/as estudantes e com o reconhecimento dos/as opositores/as, entre estudantes, professores/as e, inclusive, o próprio Reitor, a quem fazíamos duras críticas, nos colocando sempre como oposição à sua gestão. Então, por que os Filhos da Pública conseguiram ser eleitos e reeleitos por oito anos seguintes? Por que os/as estudantes/as apoiavam a gestão dos Filhos da Pública? A essa questão responderam dois entrevistados que, hoje, já estão formados e as respostas se assemelham:

Porque a gente tinha os embates, a gente tinha as coisas, mas a gente conseguia melhorar a estrutura da universidade, conseguia professor, principalmente os alunos do turno da noite [apoiavam], os da manhã a gente percebia que se tinha uma divergência, mas principalmente os da noite, que eram maioria de trabalhadores. Então percebia[m a] diferença de ter uma aula de qualidade, ter uma cadeira, ter professor, não ir para a universidade depois de um dia de trabalho e não ter professor, ter que voltar para casa, ficar com um buraco enorme até a aula seguinte, então eles apoiavam muito a gestão (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da estudante "C", 2015).

Eu acho que sim[, éramos muito respeitados], e aí eu vejo que, ao mesmo tempo [em] que a gente tinha os embates radicais, a galera de alguma forma via que a gente não tava roubando dinheiro, não tava fazendo festa o tempo todo, não era um CA de brincadeira, de alguma forma tinha uma seriedade, a gente tinha um compromisso com o curso, com a instituição, com o depto, até com a própria universidade (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da estudante "C", 2015).

Entre os alunos eram muito boa, os alunos vestiam a camisa com a gente. Dentre os professores não. Por aqueles dois motivos que te falei. Primeiro, porque isso mexe com alguns privilégios (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do estudante "E", 2016).

E quem eram, então, os Filhos (e filhas) da Pública naqueles anos? Quais são suas trajetórias políticas? Todos nós nunca havíamos militado no movimento estudantil ou em

outras organizações políticas, a exceção de um camarada. E é inegável o papel que ele teve na construção do coletivo e, portanto, na nossa formação. Ele era um militante rodado, muito mais experiente, organizado no PDT e depois em outras correntes/organizações dissidentes. Ele, quando entrou, já conhecia o meio de campo, outro companheiro nosso havia feito graduação ali, em História, na UERJ, conhecia os/as professores/as. Esse companheiro conhecia, de certa maneira, os meandros daquele cenário. Ele sabia muito bem o que estava fazendo, os objetivos que queria atingir e como, e, principalmente possuía muita coragem e uma bela retórica. Convencia-nos pelo exemplo e pela inteligência. Aprendemos a agir ali, com ele, a não temer e lutar pelo que acreditávamos. Quantas coisas passamos juntos! Ocupações, atos, assembleias, debates, discussões, conselhos do IFCH, reuniões do DHIS e bares. Aprendemos a ter disciplina na militância, a fazer presente nossas opiniões, a editar um jornal, a conversar com os/as alunos/as. Um deles era muito articulado, muito dedicado e com um carisma fantástico, isso ajudava. Ele não esperava acontecer, ele fazia, conversava com as pessoas, convencia, interagia. Uma outra tinha um senso de dedicação extremo: se assumia uma tarefa não descansava enquanto não cumprisse e era extremamente organizada.

Era tudo muito novo para a gente na época, a gente aprendeu a militar no CAHIS, a gente aprendeu as relações, tanto dentro da universidade como fora dela no CAHIS, na faculdade, até então, por mais que a gente tivesse lido isso ou aquilo, mas na prática mesmo foi ali que a gente se formou, assim pelo menos que eu me entendo e entendo a nossa gestão, tirando o “fulano”³⁴ que já tinha uma história, por ser mais velho, tinha uma história de militância no partido, mas eu sinto que muita coisa ele ensinou para a gente, por questão da idade geracional, e também a questão do como militar, e muita coisa a gente foi reinventando e criando a partir da resposta que a instituição dava para a gente, tipo, quando o professor falava “o aluno não pode usar tal coisa”, a gente ficava “por quê?”, e aí começava todo o embate, muita coisa foi na prática (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da estudante “C”, 2015).

Em dado momento, passamos a estar vinculados a uma organização política de caráter partidário, as Brigadas Populares. Existia entre nós, uma configuração interna, talvez uma questão de identidade com a militância no CAHIS/Filhos da Pública que era muito característica e muito significativa. O movimento foi contrário ao que costuma ser, ou no mínimo diferente. Da militância estudantil para o partido e não o inverso, a ponto de algumas formulações do partido saírem, justamente, da nossa experiência dentro da gestão. Foi ali, no coletivo e no centro acadêmico que aprendemos a ser de esquerda, a militar; que tivemos

³⁴ Assim como em citações anteriores, optamos por omitir o nome citado.

contato com diferentes autores/as e obras que hoje nos são referências para as pesquisas de mestrado; que nos constituímos como sujeitos políticos que discutiam o currículo, a política universitária. E foi necessário um investimento na pesquisa de autores/as com os/as quais não teríamos contato se não fosse por conta própria, porque precisávamos estar respaldados e ter profundidade no debate para sermos reconhecidos. Esse processo nos ensinou muita coisa, nos fez buscar e percorrer caminhos distintos da regularidade de um/a estudante de graduação. Capacitou-nos a disputar o currículo e a universidade em tom de igualdade.

3.3.1 “Infelizmente, a graduação perdeu espaço”: conflitos com a pós-graduação

A atuação recente dos/as alunos/as do curso de História na segunda metade da década de 2000 fez emergir uma série de situações nas quais se articulavam grupos de interesses intra e entre as categorias docentes e discentes. Em determinados momentos, esses interesses assumiam formas muito diversas e até mesmo opostas. Uma dessas oposições se estabeleceu entre a graduação e a pós-graduação, na realidade. entre os/as alunos/as, que defendiam melhores condições na graduação e entre os/as professores/as, que optavam por focar seu trabalho na pós-graduação. O professor “A” aponta o problema da graduação em sua relação com a pós em termos de um deslocamento no nível da qualidade do ensino, passando para a pós, o que seria a graduação antiga, não atingindo, entretanto, esse objetivo, sobretudo porque o número de vagas na pós é bastante reduzido.

O que muda em relação à graduação já que o elitismo aumenta? É mais difícil para um/a aluno/a trabalhador/a cursar uma pós-graduação. O que nos parece sugerir o professor nesse ponto é que a profundidade das discussões e o tempo dedicado à leitura de obras completas, por exemplo, algo que não acontece mais, em geral, na graduação, se desloca para o nível da pós-graduação, onde as exigências da pesquisa e, portanto, de profundidade teórica estão mais presentes.

Na UERJ, a pós-graduação representou um avanço extremamente significativo se pensarmos em termos de pesquisa científica. A UERJ era conhecida, até final da década de 80, inclusive de forma pejorativa, por ser um “escolão”, visto que priorizava a formação de professores em muito de seus cursos e não investia, ou investia muito pouco, em pesquisa.

Essa situação começou a mudar no final da década de 80, início de 90 na gestão do Reitor Hésio Cordeiro, a quem o professor “A” se refere no seu depoimento. Analisa ele: “A pós-graduação trouxe para a UERJ uma visibilidade muito maior, ela passou a ser muito mais respeitada. Infelizmente, a graduação perdeu espaço, o que não deveria acontecer” (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do professor “A”, 2015).

Para o estudante “A”, os programas de pós-graduação funcionam, como última barreira física e ideológica ao ingresso de estudantes engajados com a luta política. Entre a graduação e a pós-graduação se processava, em certa medida, concorda o professor “A”, uma luta de classes (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015). Esse conceito, criado para descrever a centralidade das contradições na história mundial e que, no capitalismo se traduzia entre burgueses, de um lado, e proletariado, do outro, é criticado por alguns intelectuais e sistematicamente negado pela *intelligentsia* dominante (pela mídia, pelos intelectuais conservadores etc.). É, por seu turno, um conceito largamente aproveitado pelos teóricos marxistas e não somente. Álvaro Vieira Pinto falava da existência de uma luta de classes dentro das universidades brasileiras, que opunha, por um lado, os/as estudantes, em processo de proletarianização e de outro, os/as professores/as, identificados com a estrutura elitista, colonizada e alienada das instituições.

A uns - os professores - a classe dominante, pelo mecanismo da carreira universitária, converte, na quase totalidade, em seus vassallos, enquanto a outros, os estudantes, por efeito contrário, mas do mesmo mecanismo, converte em ardorosos combatentes da luta reivindicatória das massas³⁵ (PINTO, 1994, p. 58)

Essa análise é válida para a década de 50, início da década de 60. Entretanto é essa mesma leitura que faz o professor “A” das relações que ainda se estabelecem dentro da universidade brasileira, dentro da UERJ, para sermos mais específicos. Uma luta de classes, no nosso entendimento, que está expressa em diversas situações que vão desde o acesso a universidade, através do vestibular, até a conclusão do curso e a possibilidade, ou não, de ingresso nos cursos de pós-graduação. Essa luta de classes, muitas das vezes, passa desapercibida, ou, o que seria melhor dizer, é deliberadamente negada em favor de uma ideia de universalidade, democracia e cientificidade que a universidade se outorga. Entretanto, vimos, como, por exemplo, o sistema de reserva de vagas faz emergir uma realidade quase

³⁵ É sempre necessário reafirmar que quando se fala de “professores/as” ou “estudantes” procedemos a generalizações que não significa, entretanto, tratar-se da totalidade das categorias. Estamos cientes disso. Na impossibilidade de nos referirmos, a cada vez, as exceções em cada grupo, utilizamos desse mecanismo para compreender os processos políticos que aglutinam sujeitos em torno de determinados interesses.

que afogada através de discursos de ódio por parte das populações privilegiadas que, a partir de então, veem reduzido sua garantia "natural" de continuidade dos estudos nas instituições públicas. Emerge também quando, porventura, a classe, que, na universidade, é subalternizada, dá indícios de organização e reivindicação de interesses comuns que se chocam, é evidente, com a estrutura política da universidade. Isso se tornara notório nos últimos anos do curso de História da UERJ, pois quanto mais se avançava na luta por direitos e na conquista desses direitos, mais se tornava real a articulação do corpo docente (não todo) em torno de barreiras possíveis à contenção desse avanço: boicote aos eventos organizados pelos estudantes, tentativas de judicialização das reivindicações; notas baixas nos processos seletivos de acesso aos cursos de pós-graduação. O professor "A" se refere a um desses episódios quando diz:

A dificuldade, inclusive, de ser aprovado nos cursos de pós-graduação do nosso instituto. (...) Ou vocês são muito fracos, o que eu não considero, correto? Ou então alguma coisa aconteceu. Por que? Por que vocês lutavam por outro tipo de universidade? Pela universidade que atendesse a todos, uma universidade aberta, por uma universidade voltada às questões nacionais do momento (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

O estudante "A" relembra do mesmo episódio:

Eu, também, tive colegas que foram reprovados no mestrado na UERJ por militarem, por fazerem política no movimento estudantil e serem contrários a maneira como os professores atuavam na universidade. Eles foram reprovados e isso ficou muito claro: não houve nenhuma justificativa sobre o projeto deles. Inclusive, os mesmos projetos foram aprovados com notas altíssimas em outros programas de pós-graduação, mostrando uma disparidade entre uma maneira de avaliação e outra, comprovando que realmente foi uma perseguição política. Isso os professores utilizam, essa maneira de perseguir para dar um recado bem claro aos estudantes: "que não se envolvam no movimento estudantil". Esse é o recado claro que os professores tentam passar pra gente (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

Para a estudante "C" as relações pessoais prevalecem na escolha dos/as futuros/as pós-graduandos/as:

no caso da UERJ, eu me arrisco a dizer que, no caso da história, foi até o motivo que eu não quis fazer o mestrado em história, principalmente na UERJ, era muito, a sua trajetória na graduação, do tipo de quem você puxou o saco, como que foi sua trajetória, nem de pesquisa, mas de quem você puxou o saco e quais foram as relações pessoais que você manteve, e aí você garantia a entrada na pós graduação (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

A diferença entre a graduação e a pós-graduação também era perceptível ao nível estrutural, das instalações de salas de aula e laboratórios. Os investimentos que os órgãos de fomento fazem nos programas, geralmente, ficavam retidos nos espaços destinados exclusivamente aos alunos e professores da pós-graduação. Havia uma biblioteca exclusiva para a pós. Havia um laboratório com computadores igualmente exclusivos. Todas ou quase todas as salas de aula exclusivas da pós-graduação tinham ar-condicionados. Somente após muita briga e não menos desgaste foi possível instalar ar-condicionados nas salas de aula da graduação que comportavam ao menos cinquenta alunos, no verão, em situações claramente inviáveis. Também após muito reclamar, os estudantes conseguiram que as bibliotecas fossem unificadas e que fosse possível ter acesso aos laboratórios. Há de se considerar que muito da estrutura que os programas possuem, é conquistada pelos/as professores/as através dos editais promovidos pelas agências de fomento.

3.3.2 A comissão de Reforma Curricular

Em 2012, foi criada, no Departamento de História, uma comissão de Reforma Curricular, composta, de forma paritária, por seis alunos/as e seis professores/as. A criação dessa comissão só se tornou possível após a eleição de uma chefia de departamento favorável às demandas e ao diálogo com os/as alunos/as, eleita no final de 2011 e impulsionada pela gestão do Centro Acadêmico de História. Participavam dessa comissão, quatro professores/as recém-concursados/as, com no máximo quatro anos de casa, e dois professores mais antigos. Entre os alunos cinco faziam parte da gestão do Centro Acadêmico, à época.

O estudante “A” lembra que, na reunião departamental que instituiu a comissão, houve a necessidade de os/as estudantes reivindicarem a paridade na composição, visto que parcela importante dos professores era contra, inclusive contra a ideia de se reformar o currículo:

A ideia dos professores era que essa comissão fosse hegemônica pela representação deles do corpo docente, e uma das primeiras coisas que a gente lutou foi que a comissão fosse paritária, ou seja, com a representação igual entre professores e estudantes (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

Os trabalhos da comissão demoraram alguns meses a começar, muito em razão da dificuldade de agenda de professores/as e alunos/as. Passado esse primeiro revés, a comissão deu início aos trabalhos, focando no levantamento dos documentos legais internos (UERJ) e externos (leis estaduais e federais) e no estudo da carga horária e da grade curricular. Essa primeira fase levou um tempo considerável. Na realidade, acreditamos que não foi possível proceder com maior rapidez, pois o problema da agenda ainda era significativo, além disso, aconteceram algumas mudanças no grupo de alunos que compunham a comissão.

Em dado momento optamos por organizar um questionário para ser aplicado entre os/as alunos/as com o objetivo de investigar quais os pontos positivos e negativos na visão do corpo discente de História. O questionário trazia como eixo os seguintes elementos:

- Dados gerais dos alunos: gênero, idade, período que estava cursando, habilitação (licenciatura ou bacharelado), turno (noturno ou diurno); ocupação (trabalhador/a, estagiário/a ou apenas estudante), experiência docente;
- Avaliação quantitativa: qualidade (de péssimo a excelente), organização (núcleo comum extenso ou reduzido; com ou sem ênfase em habilitações), disciplinas eletivas e obrigatórias, classificadas por áreas, relevância das áreas, facilidade ou dificuldade dos/as alunos/as quanto às disciplinas e o porquê, existência ou não de dificuldade em disciplinas de estágio, papel do “pré-requisito”, critérios para escolha de disciplinas (professor, conteúdo, oferta, horário, ementas), inclusão de disciplinas;
- Avaliação qualitativa: avaliação acerca da proposta político-pedagógica do currículo, opinião a respeito de tendências historiográficas, disciplinas de licenciatura e aproveitamento das mesmas;
- Formandos: expectativas após a conclusão do curso, capacitação para o mercado de trabalho, possível ausência de conteúdos históricos, preparo para atividades diversas (planejamento de atividades para a educação básica, docência na educação básica, elaboração de projeto de pesquisa, ingresso em pós-graduação, redação de artigos científicos, pesquisa em arquivos e instituições de memória, elaboração de projetos culturais, produção de material didático ou de referência, apresentação de trabalhos em congressos e eventos científicos, consultorias na área da pesquisa histórica, domínio dos conteúdos

históricos, domínio dos debates historiográficos), contribuição para a formação profissional, seja ela de professor ou não;

- Avaliação do questionário: adequação da linguagem, clareza das questões, relevância, tempo despendido, sugestões.

Para a gestão do Centro Acadêmico, esse era um momento crucial, pois seria uma forma de democratizar a discussão curricular, trazendo os estudantes para opinar sobre o currículo de maneira significativa. Para alguns professores, pelo contrário, esse seria apenas mais uma das etapas dos trabalhos da reforma, pois, ao fim, ao cabo, para eles, a palavra final seria do corpo docente. O questionário foi o ponto central da implosão da comissão, devido ao fato de os professores não concordarem com a campanha política que o CAHIS vinha fazendo sobre o currículo, a qual não cessou no momento da aplicação. Na verdade, o questionário nem mesmo chegou a ser aplicado, apesar de ter sido impresso mais de 400 exemplares e já ter sido combinado a forma da aplicação, inclusive com os/as professores/as que não estavam na comissão.

O estudante "A" conta como foi o diálogo com os/as professores/as no momento em que decidiram cancelar, unilateralmente, a aplicação do questionário. Afirma ele que o argumento dos professores era que a campanha que o CAHIS fazia entorno de algumas bandeiras para o currículo iria influenciar nas respostas dos/as alunos/as ao questionário. Os/as alunos/as que integravam a comissão divergiram desse argumento, lembrando que os professores tinham maior influência sobre os estudantes no que se refere a construção de uma opinião sobre o currículo e que a campanha produzida pelo CAHIS não era recente, acontecia desde há alguns anos. Na realidade, entendemos que a existência da comissão não teria sido possível se não fosse a mobilização que os/as alunos/as e a gestão do Centro Acadêmico fazia entorno das questões curriculares.

Lembra ele que, no debate sobre a aplicação ou não do questionário, todos/as os/as estudantes que compunham a comissão se posicionariam a favor da manutenção das datas, enquanto que, entre os/as professores/as, não houve unanimidade no cancelamento/adiamento, porque uma das professoras integrantes da comissão não participou de nenhuma das reuniões e não opinou sobre o caso. Professores/as e estudantes que integraram aquela comissão possuem opiniões distintas quanto aos motivos da dissolução. O estudante "A" conclui que o cancelamento da aplicação do questionário se deu de maneira antidemocrática e unilateral.

Por fim, sua opinião sobre os trabalhos da comissão a participação dos professores é a seguinte:

A gente não via a mesma vontade política daquela comissão por parte dos professores, de elaborar um projeto de reforma curricular na mesma velocidade que a gente. Como se tivesse um carro em primeira e outro carro em quarta, em terceira. Não existia uma sintonia porque os professores não tinham o interesse de tocar essa reforma curricular (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

A professora “D” considera que foi uma experiência muito rica, e que fomentou o interesse nela e em outros colegas em se aprofundar nos estudos sobre o currículo, de modo a poder melhorá-lo constantemente. “(...) eu acredito naquele ditadinho de que currículo novo já nasce morto. Não vai ter currículo perfeito nunca, mas melhoras podem ser conseguidas” (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016). E considera que dois fatores foram preponderantes para o impedimento da continuidade da comissão: o primeiro deles, a quantidade de trabalho somado ao pouco tempo de dedicação que os membros da comissão efetivamente podiam ter; o outro, um caldo cultural por parte dos alunos que se traduzia numa postura de ataque, de enfrentamento aos professores, como se estivessem lidando com inimigos. Nossa interlocutora entende que uma reforma curricular demanda tempo e amadurecimento das ideias:

Ela precisa de um acúmulo de debates. Então, esse acúmulo de debates eu acho que eles tem que ser no plenário, que é uma coisa que temos discutido agora. Mais plenário sobre a reforma curricular, mais debates. Debate com todo mundo para ouvir. É, então, é um problema, talvez se a gente tivesse recorrido ao velho esquema de: faz debate com os alunos, faz debates com os professores, depois faz debate em conjunto (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da professora “D”, 2016).

O professor “C” é de opinião parecida. Ele considera que os mal-entendidos da comissão e que, por fim, desmancharam as condições de prosperar a reforma, se deveram a não se cumprir os combinados, por ambas as partes. O professor “B”, chefe de departamento, na época, acredita que a discussão se perdeu, tornando-se apenas uma medição de força.

Caminhava pra um canto, achava que é isso... Se foi autoritária, mandou arrancar tal coisa, mandou suspender o questionário, o outro não foi, o outro () desagradado pra aqui, desagradado pra lá, e no fim aquilo não tinha a mínima condição de prosperar. Mas eu acho que com celeridade, pode-se retomar, eu acho que ali [es]tava-se plantando uma coisa interessante... No sentido de ter uma escuta melhor do alunado...” (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do professor “C”, 2016).

Na minha opinião, houve erros de parte a parte. Houve momentos em que a coisa ali deixou de ser uma discussão em termos de currículo e se tornou uma medição de força, uma medição de força. É lógico que eu não sou inocente de achar que por trás de tudo isso não existe, também, uma questão política, uma questão ideológica... Existe (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do professor "B", 2016).

Como uma das possibilidades de análise deste processo, Arroyo (2013) sugere que o diálogo dos coletivos docentes com os alunos são possíveis quando se supera o ocultamento que os marcos mentais-curriculares-disciplinares exigem. Argumenta não se tratar de uma perda ou renúncia, por parte dos/as professores/as, do seu lugar como profissional do conhecimento; na realidade seria antes reconhecer-se e reconhecer os/as alunos/as como sujeitos de experiências similares e distintas e, nesse processo, promover um aprendizado mútuo e compartilhado (Arroyo, 2013, p. 153).

Sobre a experiência da comissão de reforma, é importante destacar que, apesar de não ter conseguido atingir seu objetivo, foi significativa, sobretudo para os/as alunos/as que dela participaram. De uma maneira ou de outra, foi possível ter contato com documentações sobre o currículo, antes ignoradas, e estudá-las. Além disso, a experiência da criação do questionário possibilitou um aprofundamento de questões metodológicas para aferição da opinião dos estudantes, da mesma maneira que empoderou os/as alunos/as envolvidos/as na criação, no sentido de fazê-los crer que é possível discutir, horizontalmente, a política curricular no ambiente acadêmico.

4 "CURRÍCULO NOVO JÁ NASCE MORTO"

4.1 Histórico recente e aspectos gerais

O currículo de História da UERJ/Maracanã é composto por 45 disciplinas para o bacharelado totalizando 2900h, sendo 200 horas em Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). Possui um total de créditos de 164, sendo 134 em disciplinas obrigatórias e 30 créditos em disciplinas eletivas. Nas eletivas, o Departamento de História é responsável por oferecer um mínimo doze créditos em definidas, oito créditos em restritas de bacharelado e o restante (dez créditos) deverá ser feito em eletivas universais. O tempo de integralização do currículo é de, no mínimo, oito períodos e, no máximo, dezesseis. O currículo de licenciatura, por sua vez é composto de 60 disciplinas³⁶, totalizando 3680 (200 em AACC) ou 196 créditos. Desses, 160 são em disciplinas obrigatórias e 36 em eletivas, sendo três créditos em restritas da Faculdade de Educação, três créditos em restritas do CAp-UERJ, vinte e dois dos trinta créditos listados acima (disciplinas definidas e universais) e os oito restantes em eletivas restritas de licenciatura. O tempo de integralização é, no mínimo, nove e no máximo dezoito períodos.

A grade curricular comum aos dois currículos é composta por trinta e sete (37) disciplinas, divididas da seguinte forma:

- Disciplinas temático-temporais:³⁷

- *História do Brasil*: Brasil I, Brasil II, Brasil III, Brasil IV e Brasil V;
- *Rio de Janeiro*: Rio de Janeiro Colonial e Rio de Janeiro I;
- *América*: América I, América II, América III e América IV;
- *Antiga*: Antiga Ocidental e Antiga Oriental;
- *Medieval*: Idade Média I, Idade Média II e História Ibérica;
- *Moderna*: Moderna I e Moderna II;
- *Contemporânea*: Contemporânea I, Contemporânea II, Contemporânea III e

³⁶ Visto que o curso é estabelecido por quantidade de créditos e não de disciplinas, esse número pode sofrer variações pequenas, pois um/a aluno/a poderá cursar uma ou outra disciplina a mais para atingir a quantidade prevista. Além disso, nada impede que ele/a curse outras a mais por vontade própria.

³⁷ Essa classificação é utilizada no currículo da UFRJ. Como não há uma classificação própria no currículo da UERJ/Maracanã, iremos nos valer desta, por tratar-se da mesma taxonomia.

História da África.

- **Teoria:** Introdução aos Estudos Históricos I e II; Historiografia I e II e Teoria da História;

- **Metodologia:** Laboratório I, II e III; Pesquisa Histórica, Paleografia e Monografia³⁸;

- **Disciplinas auxiliares:** Introdução à Antropologia, Sociologia I, Introdução à Filosofia I e Arquivística.

Cursando bacharelado e licenciatura, o/a estudante, irá cumprir uma carga horária total de 3800h, o equivalente a 204 créditos. A diferença entre os dois currículos está, além das disciplinas pedagógicas, localizada em apenas duas disciplinas eletivas, as restritas de bacharelado, que totalizam oito créditos. Significa dizer que o currículo de bacharelado é, ele inteiro, a base comum para o currículo de licenciatura. Essa característica torna denso o currículo de licenciatura da UERJ, pois todo o conteúdo necessário para a habilitação de bacharelado (exceto as duas eletivas apontadas) é o mesmo para a habilitação da licenciatura. O gráfico abaixo demonstra como a participação das disciplinas temático-temporais é relevante. No total são 48 disciplinas, das quais, 22 são temático-temporais, 11 pedagógicas, 5 de teoria, 6 de metodologia e 4 auxiliares.

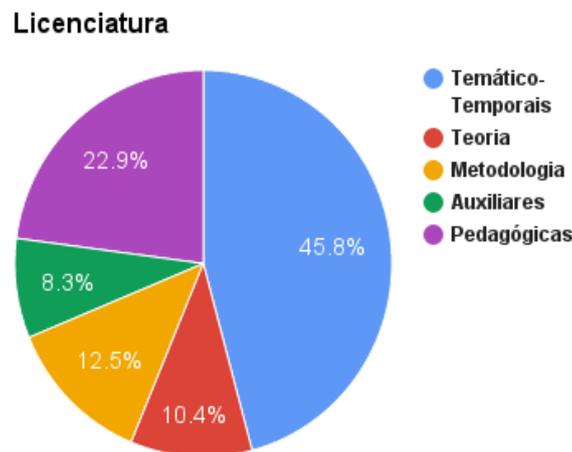


Gráfico 1 - Proporção de disciplinas agrupadas por área no currículo obrigatório de Licenciatura

³⁸ Monografia pode ser classificada como uma disciplina a parte, pois se trata de trabalho de conclusão de curso. Optamos por mantê-la na classificação de Metodologia, por apresentar características semelhantes as demais e ser, de certa maneira, o ápice das anteriores.

A estrutura do currículo de História que vigorou entre 1990 e 2006 nos dá indícios do porque da equivalência das grades curriculares de bacharelado e licenciatura no que se refere às disciplinas de conteúdo histórico (temático-temporais) e teórico-metodológico. Dizia a Deliberação nº 026/90 em seu Art. 4º: “O Grau de Licenciado em História será conferido ao estudante que, **tendo obtido o grau de Bacharel em História, realizar formação pedagógica oferecida pela Faculdade de Educação...**” (grifos nossos). E ainda, o Art. 5º permitia que a formação pedagógica fosse “realizada concomitantemente ao Curso de Bacharelado em História, desde que o estudante já tenha cumprido 90 (noventa) créditos...”

O professor “C”, em depoimento concedido para essa pesquisa, relata algumas das modificações que foram feitas na reforma curricular de 1990. Ele foi responsável por coordená-la e lembra que haviam duas questões importantes a serem enfrentadas: a incorporação das disciplinas de metodologia ao currículo obrigatório e a redução da carga horária de disciplinas pedagógicas do currículo de licenciatura. Segundo o professor, essas duas questões se relacionavam de maneira que o/a licenciado/a se formava sem ter uma formação sólida no campo da pesquisa, não havia estímulos para cursar disciplinas de metodologia. Em suas palavras:

A outra coisa que sempre a gente lutou muito na tentativa de harmonizar é que não deveria ter uma dissociação entre currículo de bacharelado e de licenciatura no que tange a disciplinas de História. E houve um período que isso era bem dicotômico. Você tinha uma separação, você fazia um período ou dois assim, o restante, era tanta disciplina de Pedagogia que ao invés de você se formar um professor de História, você tava saindo um pedagogo. E negligenciado como um historiador. Porque eu acho que a pessoa para trabalhar pedagogicamente uma linha de conhecimento, ela tem que ter conhecimento sólido, e ao mesmo tempo ela nunca era estimulada a fazer metodologia da pesquisa, linhas de pesquisa, porque isso era disciplina de bacharelado, então o aluno não precisava (...) e quando começou a se discutir, a gente viu que o currículo não podia ser assim, com uma ruptura, com uma divisão, uma ruptura tão profunda entre um ter as introduções (introduções aos estudos históricos, história da antiguidade, média, moderna)... A linha de história levava, mas a linha da área de metodologia não. Não era levado para o currículo, pra quem optasse, pelo menos um período era assim... (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do professor “C”, 2016).

Essa mudança ocorreu, portanto, em 1990. Os currículos de bacharelado e de licenciatura passaram a ter a mesma formação nas disciplinas de História, principalmente nas de metodologia, que, segundo o professor, eram dissociadas nos dois currículos. A reforma ocorrida em 2006 não altera essa concepção, pelo contrário, faz menção ao processo 3162/90, valorizando a indissociabilidade entre as formações do historiador e do professor, além de

adicionar, disciplinas eletivas restritas tanto no bacharelado quanto na licenciatura (Seminário Especial em Ensino de História). De fato, no texto da justificativa da proposta de alteração curricular do curso de História, constante do processo 4850/DAA/2005 fica clara essa opção:

Cabe esclarecer que foram mantidos os princípios gerais que norteiam o projeto pedagógico e a concepção de profissional de História, definidos pelo Processo 3162/90, responsável pela implantação do atual currículo em vigor. Nesses termos, essa proposta reitera e valoriza a indissociabilidade entre as formações do historiador e do professor. Tal premissa foi materializada na proposição de um núcleo comum de disciplinas teóricas e práticas e de atividades acadêmico-científico-culturais, componentes do currículo de bacharelado, acrescidas de disciplinas e atividades pedagógicas, no que concerne à habilitação do aluno para o exercício da docência na educação básica (UERJ, 2005 – grifo nosso).

As principais alterações que a reforma de 2006 estabeleceu foram as seguintes:

- a) Supressão de todos os pré-requisitos, à exceção dos existentes entre as disciplinas Pesquisa Histórica e Monografia;
- b) Supressão da disciplina obrigatória de História do Brasil VI;
- c) Criação da disciplina obrigatória de História da África, composta por quatro créditos teóricos, 60 horas, prevista para o 7º período, sob a responsabilidade dos professores da área de História Moderna e Contemporânea;
- d) Criação de disciplinas práticas: Laboratórios de História I, II e III, previstos, respectivamente para o 2º, 3º e 6º períodos. Cada um possui dois créditos práticos, 60 horas, num total de 180 horas. Laboratório III substituiu a disciplina Pesquisa Histórica I. A disciplina Pesquisa Histórica II, alterada na sua carga horária, passou a ser denominada de Pesquisa Histórica;
- e) Criação de eletivas de dois créditos, que ocasionaram a redução de um mínimo de dez eletivas cursadas, no currículo vigente, para cerca de oito, desde que integralizados os 30 créditos exigidos. Tanto na habilitação bacharelado, quanto na habilitação licenciatura, pelo menos oito créditos devem ser cumpridos em eletivas restritas.

O documento da Proposta de Alteração do Currículo do Curso de História afirma que as ementas das disciplinas seriam revisadas e de fato foram. Na disciplina de História do Brasil, por exemplo, havia uma necessidade objetiva dessa revisão, já que fora cortada uma disciplina e o conteúdo deveria ser redividido entre as cinco restantes.

O currículo que vigorou de 1990 a 2006 possuía uma série de pré-requisitos entre as disciplinas, situação que foi modificada na última reforma (manteve-se apenas entre a

disciplina de Pesquisa Histórica e Monografia). O professor “C” avalia que, de fato, os pré-requisitos geravam dificuldades para os/as alunos/as, visto que nem sempre era possível obter dos professores/as a autorização para a quebra. Entretanto, pondera que o novo desenho curricular criou uma situação desregulada, pois não foi condicionada a uma eficaz orientação, para os/as alunos/as, nas inscrições em disciplinas a cada período.

Embora o currículo exista com base no sistema de créditos, na prática, a construção dos horários de cada semestre segue a fórmula seriada. Isso se deve ao fato das condições estruturais não serem favoráveis. Não existem salas e professores suficientes disponíveis para uma maior flexibilização dos horários. As disciplinas obrigatórias são oferecidas somente uma vez a cada ano e, se o/a aluno/a reprova, ou por algum motivo, adia a opção por cursar determinada disciplina, ele/a provavelmente irá carregar essa pendência até o final do curso, ou terá que fazer em um turno diferente do seu. O professor “C” acredita que o sistema seriado tem algumas virtudes, pois permite a compleição de um currículo melhor encadeado, mais entrosado entre as áreas e a cronologia dos processos históricos.

Em 1989, o Departamento de História contava com algumas disciplinas que não figuram mais no atual currículo. Entre elas estão **Arqueologia I e II**, **História da Arte I a IV**, **História das Doutrinas Econômicas I e II**, **Relações Internacionais I e II**. Na reforma curricular ocorrida no ano de 1990, além das exclusões dessas disciplinas, Arquivística I e II foram reduzidas a uma disciplina, Arquivística; História da Antiguidade I e II foram transformadas em História da Antiguidade Ocidental e História da Antiguidade Oriental – e permanecem no atual currículo – História da Civilização Ibérica I e II foram reduzidas a História da Península Ibérica (História Ibérica, atualmente); foi criada mais uma disciplina de História Contemporânea (III) e; foi criada a disciplina de Teoria da História; Paleografia I e II foram reduzidas a uma: Paleografia.

O currículo de 1990, na modalidade bacharelado possuía 169 créditos (cinco a mais que o atual) e totalizava 2640h (260h a menos que o atual). Desses 169 créditos, dois deveriam ser cumpridos em Educação Física, totalizando 60h, algo que não consta mais no currículo recente. Essa diferença de carga horária (maior no currículo atual mesmo com menos créditos) deve-se a inclusão das disciplinas de Laboratório, que, apesar de totalizarem dois créditos cada, possuem 60h de carga horária consideradas como tipo de aula prática.

Observando, em perspectiva, o que era o currículo em 1989 e o que se tornou a partir de 2006, verificamos uma tendência do que poderíamos chamar de especialização do

conteúdo de História. Disciplinas do campo da Economia e da Arte foram retiradas, bem como Arqueologia e Relações Internacionais; além disso, foram criadas mais duas disciplinas de História Contemporânea e mais uma de Teoria. Na área da metodologia, o saldo é zero, com as exclusões de uma Arquivística, uma Paleografia, uma Pesquisa Histórica e a inclusão de três Laboratórios.

Saldo de inclusão/exclusão de disciplinas de 89 a 2006 por área	
América	0
Brasil	-2
Teoria	1
Metodologia	0
História da Arte	-4
Relações Internacionais	-2
Contemporânea	2
Economia	-2
Medieval	-1
Arqueologia	-2

Quadro 3 - Diferença entre inclusão e exclusão de disciplinas por área nos currículos vigentes em 1989, de 1990 a 2005 e 2006 em diante.

Questionado sobre essas alterações, o professor “B”, que cursou História na UERJ na década de 1980 e ingressou como professor do Departamento em 1994, ou seja, na vigência do novo currículo, acredita que, mesmo tendo cursado um currículo mais universal, isso não garantia sua funcionalidade, ou seja, não se garantia uma formação mais ampla e integrada nas diferentes áreas do conhecimento. Diz ele:

A gente tinha duas Economias, uma que era Economia mesmo (econômica), e outra contando a história das doutrinas econômicas; a gente tinha Filosofia, a gente tinha Antropologia, duas Antropologias, a gente tinha Sociologia também, uma ou duas, duas Sociologias. Só que o que acontece? Ele era um curso, um currículo mais universal, mas eu te digo com sinceridade, ele não era um currículo que funcionasse. Por quê? Porque aí a gente volta àquela questão de que não adianta ter esse currículo se o conteúdo programático não é legal, não é legal. E existe na Universidade, e eu sei porque eu já fui chefe de departamento lá da História e hoje sou chefe de departamento aqui na Arqueologia. Existe uma prática extremamente antiga, uma prática viciada na UERJ, que se entende mais ou menos assim: as disciplinas que são externas, você vai colocar nos piores horários, os piores professores e nos piores locais (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do professor “B”, 2015).

A inclusão das disciplinas de Laboratórios foi uma importante alteração que se promoveu na reforma de 2006. Com a criação de duas novas disciplinas de metodologia (Laboratório I e II; Laboratório III substitui Pesquisa Histórica I), o currículo voltava a ter a mesma quantidade de disciplinas desse campo que possuía antes da reforma de 1990. A primeira delas, de acordo com a ementa, se propõe a “**identificar conceitos e métodos** referentes às práticas de **leitura e de produção do texto historiográfico**, nas suas versões **acadêmicas e didática**. Realizar atividades destinadas ao **aprendizado de técnicas de estudo e crítica de textos historiográficos** e de documentação histórica” (grifos nossos). Estabelece, ainda, que o/a aluno/a deve “aprender a escrita de textos acadêmicos, de resumos, resenhas e fichamentos, e a utilização de técnicas necessárias (notas e referências bibliográficas, organização de bibliografia, entre outras)”. No planejamento da disciplina essa é a única que efetivamente contempla a demanda do aprendizado metodológico. Na prática do ensino, nem sempre tais necessidades eram atendidas já que uma parte significativa do/as alunos/as que entravam no primeiro período tinham defasagens quanto ao domínio da língua portuguesa para a construção de um texto, seja ele histórico ou não³⁹.

Laboratório II possui uma ementa um tanto abstrata; seus objetivos incluem, por exemplo, analisar as implicações políticas e sociais da pesquisa do ensino de História. Esse não era um objetivo que pudesse ser atendido numa disciplina metodológica, e era um debate caro para ser resumido a apenas uma disciplina. Outro objetivo, “analisar as relações entre: história e museologia, história e patrimônio histórico, história e cinema, história e meios de comunicação de massa” era de fato importante, entretanto, na prática, não era efetivado, já que extenso. A ementa, propriamente dita, é a mais problemática já que delega aos núcleos de pesquisa a escolha e “realização de oficinas sobre práticas de produção, apropriação e circulação do conhecimento histórico”. Na prática, cada professor/a que assumia a cadeira oferecia a matéria de uma forma diferente, que nem sempre coincidia com a proposta da disciplina. É certo que havia exceções de bons aproveitamentos em Laboratório II, mas não era a realidade, ainda mais porque a proposta de ter dois/duas professores/as por disciplina em cada turno, por vezes não se concretizava em divisão igualitária de turma (meio a meio) ficando um/a professor/a com muitos/as alunos/as e o/a outro/a com poucos/as. Além disso,

³⁹ Essa análise já havia sido escrita quando das primeiras atividades da comissão de reforma curricular em 2012. Naquela época planejávamos escrever uma crítica sobre todo o currículo, mas apenas conseguimos abordar a cronologia, as disciplinas de laboratório e o caráter que deveria assumir, naquele momento, a reforma. De uma maneira, ou de outra, esse texto é a conclusão daquele trabalho.

aquele aluno/a que optava por determinado professor/a e, conseqüentemente, por determinado método de pesquisa, optava, necessariamente, por aprender um em detrimento de outro.

Laboratório III se propõe a “analisar o conceito de documento histórico, caracterizar os diversos métodos de pesquisa histórica e capacitar o aluno a realizar diversos métodos da pesquisa histórica e da pesquisa no ensino de história”. Boa parte dessa discussão é contemplada nas cinco disciplinas de teoria que figuram no currículo. As discussões se repetem, a ver pela própria bibliografia que é repetida também⁴⁰.

Sobre essas disciplinas, o professor “C” tece importantes críticas à maneira como elas eram conduzidas. Segundo ele, apesar de terem carga horária prática com quatro tempos semanais cada uma, apenas dois desses tempos eram efetivamente aproveitados, o restante se tornavam horas fictícias. Na opinião dele,

(...) se teve essa visão que eu, em principio, não acho que seja uma visão correta, porque eu torno densa a grade, mas, na realidade, duas eu não dou. Então, eu acho que, enfim, numa universidade pública, na minha opinião, não dever-se-ia ter horas fictícias, eu acho que nós teríamos que ter horas efetivamente concretas. E mesmo nessas horas dadas hoje como fictícias, podiam ser desenvolvidas uma série de trabalhos do professor com os alunos, pra que ele pudesse... Mesmo que não fosse assim: “em duas horas eu dou teoria, agora, em duas horas nós vamos trabalhar com práticas desse exercício, ou vamos combinar com Arquivística, vamos visitar uma organização pra levantar dados, sei lá (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do professor “C”, 2016).

Muito comum, na fala dos professores entrevistados, a relação com a Faculdade de Educação que, segundo eles é de constante disputa política por maior presença dentro do currículo. Um dos fatores de inchaço no currículo seria a presença de muitas disciplinas de conteúdo pedagógicos e estágios. Assim também pensavam os/as alunos que cursavam o turno da noite, sobretudo.

A versão nº 4 - e atual - do currículo, estabelecida pela deliberação 053/2010 do CSEPE é resultado da última alteração pela qual passou o currículo, encurtando-se a carga horária pedagógica em 90h, equivalente a seis créditos. Essa redução se deu pela junção de duas disciplinas (Didática e Estágio Supervisionado), tornando-se uma só, com total de carga horária de 90h (30h com conteúdo de natureza científico-cultural e 60 de prática/estágio). Analisando o processo 3452/2010, do qual resultou a deliberação citada acima, entende-se que não houve qualquer contestação do Departamento de História (entre docentes e

⁴⁰ Disponível para consulta em http://www.ementario.uerj.br/cursos/historia_bacharelado.html. Acesso em 16/04/2016 às 18:18.

discentes). Em abril de 2009, a Faculdade de Educação, em reunião de Conselho Departamental, estabeleceu essa alteração, a qual foi aprovada pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas por unanimidade em março de 2010, também em reunião de conselho, do qual participaram alunos e professores/as do curso de História e dos demais que compunham o Instituto. Um professor do Departamento de História, então membro do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CSEPE) e da Comissão Permanente de Graduação (CPG) deste conselho, foi o responsável pela relatoria do processo. O professor, acompanhando o teor do processo, apenas menciona uma falha na composição da minuta da deliberação, que fora corrigida, e não tece qualquer opinião sobre o caráter das alterações, informando que o processo estava pronto para ser aprovado. Da mesma maneira, a professora que relatou o processo, em reunião do CSEPE, nada teve a opor.

Na UERJ, assim como em outras universidades que veem suas matrículas aumentarem, os espaços para aulas, pesquisas e escritórios docentes são cada vez mais reduzidos e disputados, mesmo que estejam ociosos. É que muitos institutos consideram-se donos daquelas salas e não cedem para os institutos vizinhos. Esse era o caso do IFCH na UERJ, que não podia usar as salas da Educação Física, mesmo que estivessem desocupadas. Tanto o estudante “A”, quanto o professor “A” se referem a essa questão. O professor considera, inclusive, que esse é um fator de estrangulamento para o currículo e para a criação de disciplinas eletivas que pudessem ampliar ou complementar a formação básica:

“Não adianta você querer aumentar o currículo, oferecer um leque de obrigatórias maior do que é, e de optativas (eletivas) maior, porque você não tem sala de aula. “Ah! Vamos contratar os professores”. Contrata os professores, não tem sala de aula. Ou a UERJ define como vai resolver o problema do espaço físico que já é uma briga muito antiga, que é de todos. Os cursos da UERJ, o de História está estrangulado, os outros devem estar também por falta de espaço. Então, você não dá para fazer mais.” (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

As disciplinas eletivas (ou optativas), no currículo de licenciatura em História, representam cerca de 15% da carga horária⁴¹, e estão distribuídas em toda a grade curricular desde o segundo período até o último. Para quem opta somente pelo curso de bacharelado, essa proporção se mantém a mesma, alterando somente a distribuição na grade, que começa no terceiro período e vai até o oitavo (último). É importante dizer que, dentro dessas eletivas,

⁴¹ As eletivas, somando-se universais, restritas e definidas, possuem 450 horas no currículo de bacharelado, cujo total é de 2900 e, no de licenciatura, possuem 600 horas, num total de 3680. Lembrando que nos dois currículos, 200 horas são de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Mais um dado: as eletivas universais representam, de 4 a 5,5% da carga horária total dos currículos de licenciatura e bacharelado respectivamente.

há diferenças entre as eletivas universais, que necessariamente devem ser cursadas fora do Departamento de História, e as eletivas restritas e definidas, que são cursadas internamente. Algumas das restritas, tanto na grade de bacharelado, quanto de licenciatura tem pouca oferta, de modo que se tornam praticamente obrigatórias, ou seja, não há como os/as alunos/as optarem por temas ou abordagens que mais lhe apeteçam.

O professor “A” considera que uma das questões que implicam na pouca abrangência que as eletivas oferecem a quem quer se aprofundar em determinados temas ou abordagens, tem a ver com a renovação do quadro de professores/as e a entrada de profissionais pouco experientes. Segundo ele, não se privilegia, nos concursos, a experiência em sala de aula. Isso acarreta certo estranhamento e uma relativa dificuldade dentro de sala de aula, inicialmente. A isso também é atribuído o problema da especificidade de certas disciplinas eletivas, que, em boa parte das oportunidades, discutem apenas o tema de doutorado daquele professor que oferece. Pensa ele que,

à medida que os concursos são feitos apenas para adjunto, não mais para assistente, não mais para auxiliar, para depois fazer a carreira, entram pessoas que tem os títulos, (...) estudaram muito, pesquisaram muito, prepararam teses, mas não militaram, não estiveram no magistério (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

Qual o papel das eletivas? Como sugerido anteriormente, elas são opções que os/as alunos/as tem, no currículo, de escolher determinadas disciplinas que aprofundem alguns temas, algumas questões ou abordagens, e, também, os/as professores/as possam oferecer um complemento às discussões que, porventura, não foram suficientes nas disciplinas obrigatórias. Mas é notável, até pelo nome (eletivas ou optativas), que tais disciplinas representam (ou deveriam representar) uma escolha dos/as alunos/as. Entretanto, no currículo de História da UERJ/Maracanã nem sempre é isso o que acontece.

Na perspectiva de um dos nossos entrevistados, a disciplina eletiva deveria ser um complemento ao currículo obrigatório, nas quais os/as alunos/as escolheriam segundo sua área de interesse, entretanto, pela forma que elas são estruturadas, servem apenas para preencher a carga horária obrigatória dos/as professores/as, que escolhem temas, geralmente, próximos à sua área de pesquisa.

O departamento não tinha um mínimo de controle sobre qual é a eletiva. Não tinha um mínimo de noção de qual era a necessidade das eletivas a partir do currículo mínimo estabelecido. Então a eletiva funcionava para os professores. Era mais a demanda dos professores de preencher o chamado

PLANIND⁴² e não a demanda dos estudantes (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

O estudante “A” ainda afirma que as disciplinas eletivas sofrem outros problemas de desvalorização, como, por exemplo, a falta de professores e o encurtamento da carga horária: eletivas que deveriam ser oferecidas duas vezes por semana, com carga horária de 60h, eram reduzidas, na prática, para somente uma vez por semana. Existia outra questão que foi resolvida após insistentes reclamações dos/as alunos/as e do CAHIS: as disciplinas “Jornal Hoje”⁴³, como eram conhecidas as que eram oferecidas nos primeiros horários do turno da tarde. Não existe turno da tarde no curso de História, que está dividido entre manhã e noite. A oferta dessas disciplinas era incoerente com a grade horária do curso e somente pouquíssimos/as alunos/as tinham condições de fazer, o que representava, mais uma vez, priorizar as necessidades dos/as professores/as, em detrimento dos/as alunos/as.

O professor “C” relata que, no currículo anterior ao vigente atualmente, as eletivas possuíam outro caráter. Os conteúdos eram pré-determinados, e o/a aluno/a sabia pelo que estava optando. No currículo que passou a vigorar com a reforma de 2006, segundo ele, optou-se por uma linguagem mais moderna, numa espécie de “tela em branco”, na qual os/as professores/as “pintam” os conteúdos a cada semestre. São os Seminários e Tópicos Especiais em (História do Brasil, América, Cultural, Política etc). A dificuldade desse sistema, além das anteriormente apontadas, é o fato de não haver um registro efetivo dos conteúdos. Se o/a aluno/a precisasse de uma declaração sobre os conteúdos que cursou, dificilmente teria isso com as eletivas.

[Se] eu tivesse uma coisa híbrida, [se] eu tivesse algumas eletivas que, em consenso, fossem eletivas com DNA definido, com identidade definida, com conteúdos definidos, que serviriam um pouco assim: o básico, se aluno quisesse se aprofundar mais em História do Brasil colonial, História do Brasil independente, ou pegar História Contemporânea do período X, isso talvez pudesse... (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do professor “C”, 2016)

Cobrávamos isso sistematicamente dos/as professores/as quando da montagem dos horários de cada semestre. Era uma reclamação constante entre os/as alunos/as e que fora encampada pela gestão dos Filhos da Pública no Centro Acadêmico, a ponto, de, a cada

⁴² O PLANIND - Plano Individual Docente - é uma planilha de carga horária semestral que cada professor deve cumprir, na qual existe divisão entre pesquisa, ensino e atividades de gestão. Ver: http://www.uerj.br/comunidade/arquivos/Planind_.pdf

⁴³ Em referência ao telejornal da RGT.

semestre, divulgarmos no blog do Centro Acadêmico, o conteúdo programático das disciplinas eletivas que seriam oferecidas por aqueles/as professores/as que nos repassavam suas propostas. Dessa maneira, era possível que os/as alunos/as escolhessem, antes de se inscreverem nas disciplinas, quais desejavam fazer, tendo como, critério, não somente o encaixe nas suas grades de horários de obrigatórias, mas, também, o conteúdo a ser estudado.

Isso nos remete à outra questão: o tempo de integralização do curso. O currículo de licenciatura⁴⁴ está previsto para ser integralizado em nove períodos, ou seja, quatro anos e meio. Boa parte dos estudantes não consegue cumprir essa proposta devido à quantidade de disciplinas distribuídas por período e ao fato de a maioria delas ser oferecida apenas uma vez por ano, o que implica em considerável atraso para aquele/a aluno/a que, porventura, fique reprovado/a. Essa situação é mais grave para os/as alunos/as do curso noturno, com expressiva quantidade de trabalhadores/as. Cursar disciplinas fora do horário previsto (tarde ou manhã, por exemplo) está fora de cogitação. O estudante “A” considera que para fazer o curso no tempo correto, o aluno deveria ter uma condição privilegiada, não trabalhar pelo menos, para que pudesse se dedicar de forma mais integral ao curso, puxando matérias no turno diurno e noturno.

Sobre essa relação entre o currículo e as necessidades dos/as alunos/as trabalhadores/as, uma das nossas entrevistadas tem a seguinte opinião.

É a pessoa não se formar. Quer dizer, não se forma não só por causa do currículo! Não se forma, também, por condições de vida, de sobrevivência! Aí entra a questão do aluno trabalhador. O aluno trabalhador, no geral, é mais maduro. Mas ele não tem tempo nenhum! (...) São turmas mais maduras com debates, mais densos, mais acalorados. Quando o aluno tem condições de estudar ele rende mais. Minhas melhores turmas foram as da noite, por exemplo. Você pode ver que eu estou com uma turma muito boa de manhã. O aluno da manhã ele costuma ser menos maduro, ele vem e faz. Mas ele tem mais tempo de estudo, então ele tem uma relação diferente com texto. Às vezes saem bons textos, pois ele lê, tem tempo de ler mais. Tem tempo de ler mais. Pode, então, sair textos muito bons, a escrita dele é muito boa, mas ele não tem [a densidade existencial] (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da professora “D”, 2016).

Ainda pensando sobre essas dificuldades práticas do currículo, quanto ao tempo de integralização e as barreiras estruturais encontradas por estudantes e professores/as no fazer pedagógico do curso de História da UERJ/Maracanã, o estudante “A” levanta a seguinte

⁴⁴ Na maior parte dessa pesquisa, quando falamos em currículo de História da UERJ/Maracanã queremos nos referir ao currículo do curso de licenciatura, pois é no qual se forma a maioria absoluta dos/as alunos/as. Além do mais, como apontado, as diferenças entre os currículos de licenciatura e bacharelado, descontando as disciplinas de Educação e os estágios, são quase imperceptíveis.

questão:

Qual é o problema? O problema é dos estudantes? Ou o problema é de um currículo que não se adequa a realidade dos estudantes? Porque para você conseguir se formar em quatro anos e meio, você vai ter que ser uma pessoa com um perfil social muito privilegiado na nossa sociedade. Você não vai precisar trabalhar, muitas vezes você vai ter que abrir mão de um estágio. Você vai ter que cursar tanto de manhã quanto de noite, pegar todas as matérias, chegar na hora, não morar longe também, já que a mobilidade urbana no Rio de Janeiro é péssima. Então você precisa ser uma pessoa privilegiada socialmente pra conseguir se formar em quatro anos e meio. Esse foi um dos questionamentos principais da época: para quem serve esse currículo? (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015)

A essa questão ele mesmo responde: o currículo está de costas para a realidade brasileira e para as realidades do nosso continente. E ao falar sobre isso, remete, mais uma vez ao caráter eurocêntrico das disciplinas, que não privilegiam determinados autores nacionais que se preocupavam em pensar o Brasil. Entre eles, Darcy Ribeiro foi lembrado por dois de nossos interlocutores. O estudante “B” relata a necessidade de cobrança, por parte dos/as alunos/as, para estudar determinados temas e autores/as, como é o caso do Darcy Ribeiro: "se nós somos os interessados, nós temos que ir atrás porque ninguém vai botar pra você, não vai cair do céu não meu amigo" (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

Esse pessoal de uma linha mais europeia, propõe muito a discussão da História das Mentalidades, mas quando você pega Darcy Ribeiro que quer discutir o povo brasileiro, as suas características, a sua formação, aí não serve. Um outro que não é citado quase nunca, o Manuel Bonfim. Manuel Bonfim é absolutamente esquecido. Eu entendo que o Manuel Bonfim, acerca das questões da origem da nossa cultura, da nossa sociedade, ele é equivalente a Lima Barreto na literatura. Eles não existem, simplesmente eles não existem (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do professor "A" 2015).

O professor “A” considera existir uma elitização dentro das universidades, o que, segundo ele, tem por objetivo afastar a discussão e as mudanças, afastar quem deseja pensar o Brasil. Para Álvaro Vieira Pinto, uma das formas de alienação, pela qual a universidade era responsável, consiste justamente na transferência para o interior do país de concepções e teorias responsáveis por impedir a formação de uma consciência nacional autóctone e crítica às ideias metropolitanas, principalmente daquelas utilizadas para interpretar a realidade nacional (PINTO, 1994, p. 36).

O estudante “A” relembra de outros teóricos que estão excluídos do currículo e que, segundo ele, são essenciais para uma compreensão mais complexa do Brasil. É o caso dos intelectuais que compunham o Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, do qual fazia

parte o próprio Álvaro Vieira Pinto. Também os teóricos da dependência: Theotônio dos Santos, Rui Mauro Marini e Vânia Bambirra.

A estudante “C” aponta que muitas ausências eram sentidas pelos/as alunos/as no currículo, entre elas, a história de outros povos que não somente os europeus, mas o que mais os/as incomodava, segundo nossa entrevistada, era a distância do currículo quanto “a vivência do aluno, a experiência do aluno”. (CADERNO DE ENTREVISTAS, estudante C). Nesse aspecto, Arroyo é taxativo ao considerar que quando os currículos são pobres em experiências sociais, seus conhecimentos se tornam também pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade (ARROYO, 2011, p. 119).

Outra característica é importante apontarmos. Investigamos, a partir das referências bibliográficas nas ementas das disciplinas, a origem dos/as autores/as (nacionalidade) - apresentada no próximo subtítulo - e a raça/cor ao qual pertencem. Qual seria a composição étnica ou racial dos/as autores/as citados/as como referência nas ementas? Seguimos a classificação utilizada nas pesquisas do IBGE. De certa maneira, nossa avaliação não deixa de ser arbitrária, pois, para não ser, seria preciso ouvir de cada um/a dos/as autores/as referenciados/as nas ementas, qual raça/cor os/as próprios/as se declaram.

Mais de 80% são brancos ou brancas (franceses/as, ingleses/as, norte-americanos/as, brasileiros/as etc.). Apenas 1,9% é negra ou negro, ou seja: quatro autores/as, dois indianos, seis que provavelmente são brancos (considerando a nacionalidade) e 11,5% não identificados, ou seja, vinte quatro. Estabelecendo-se a mesma proporção de brancos e não-brancos para essa amostra de vinte e quatro não identificados, chegaríamos a um total de mais de 95% de autores/as brancos! Dos quatro autores negros que figuram nas ementas, três estão referenciados na disciplina de História da África (Albert AduBoahen e Kwame Anthony Appiah – Gana; Joseph Ki Zerbo – Burkina Fasso) e um na disciplina de América II (Cyril Lionel Robert James – Trinidad e Tobago), cuja obra trata da independência haitiana: JAMES, C.L.R. *Os jacobinos negros – Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos*. S. Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

Total por Raça/Etnia

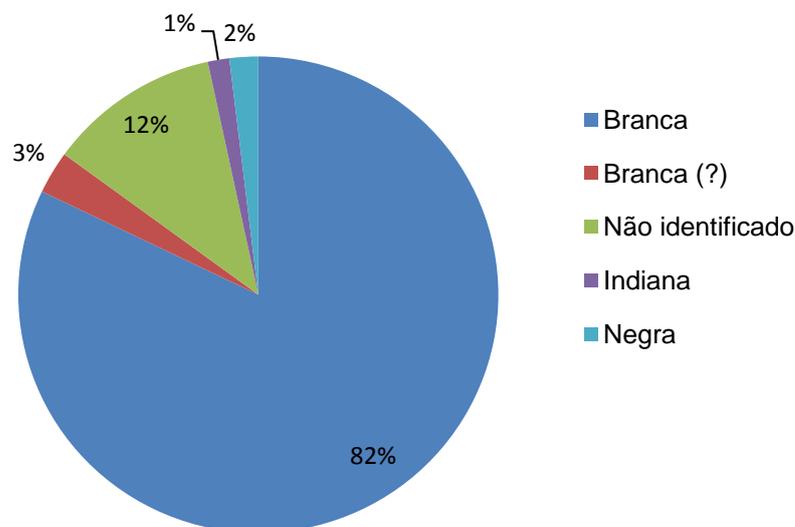


Gráfico 2 – Percentual de autores/as citados/as nas referências das ementas das disciplinas da grade obrigatória comum ao currículo de bacharelado e licenciatura, divididos por raça/etnia. Total de 207 autores/as

Seria possível um currículo que estimule a valorização das culturas africana, afro-brasileiras e indígenas, como promulgam as leis 10.639 e 11.645, sem contar com a participação de quadros referenciais dessas raças/etnias? Essa questão permanece como uma possibilidade de sequencia para outros estudos. Por um lado, seria precipitado afirmar que a ausência de autores e autoras negros/as, por si só, caracterizaria, em consequência, a ausência ou equívoco na abordagem sobre o tema. Por outro, essa característica aponta uma situação que precisa ser investigada nos seus aspectos históricos e nos remete as seguintes questões: existem menos autores e autoras negras no campo da História e do Ensino de História? Ou essa presença é negada estruturalmente?

4.1.1 As disciplinas do Colégio de Aplicação

O CAP-UERJ – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, foi criado em 1957 na Universidade do Distrito Federal, ainda como Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como determinava o Decreto-Lei 9053 de 1946. A direção e a

responsabilidade pelo funcionamento do CAP-UERJ cabiam ao catedrático da cadeira de Didática Geral e Especial da UDF, respeitando o artigo 5º, do mesmo Decreto-Lei. Dez anos depois de sua fundação, o CAP-UERJ foi desvinculado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). A relativa autonomia não iria modificar os objetivos que deram origem ao colégio: “unidade de experimentação e aperfeiçoamento metodológico e didático do ensino de nível médio”, além de “centro de treinamento dos alunos da Faculdade de Educação”. O rompimento dos laços se deu através de um racha entre os diretores do Colégio e da FFCL.

Apenas em 1977 o Reitor Caio Tácito assinou o Ato Executivo nº 861/77, que criou o primeiro segmento do 1º Grau no Colégio de Aplicação, uma das mais importantes reivindicações do colégio na época e que encontrava dificuldades devido a falta de espaço. Em 1986, implantou-se a Classe de Alfabetização (CA) através do Ato Executivo n.º 1495, de 1º de outubro de 1986. Após passar por diversos endereços, desde o Morro do Turano até o próprio *campus* Maracanã da universidade, somente em 1988, é inaugurada a sede definitiva do Colégio de Aplicação da UERJ, na Rua Santa Alexandrina, nº 288, em um prédio que comportara um hospital e fora reformado.

O CAP-UERJ é responsável pela oferta de oito disciplinas que compõe o currículo de Licenciatura do curso de História. Dentre essas oito, três estágios obrigatórios (Estágio Supervisionado em História I, II e III) e as outras cinco são disciplinas eletivas restritas da licenciatura, denominadas Prática Componente Curricular e possuem carga horária somente de prática – mesmo que tenham conteúdo teórico. Dessas cinco, os/as alunos/as devem cumprir um total de três créditos, ou seja, devem cursar ao menos duas dessas disciplinas. Sendo assim, ao concluir a graduação em licenciatura em História, o/a aluno/a terá tido contato com cinco disciplinas ofertadas pelo CAP-UERJ, do quarto ao nono período, na seguinte ordem: Eletiva restrita (CAp I – 1 crédito); Eletiva restrita (CAp II – 2 créditos); Estágio Supervisionado em História I; Estágio Supervisionado em História III e Estágio Supervisionado em História II.

Os estágios supervisionados, conhecidos pelos/as estudantes/as e pelos/as professores/as somente por CAp I, II, ou III compõe um quadro de seis estágios obrigatórios da licenciatura, os três restantes sendo ofertados pela Faculdade de Educação. O CAp I tem por objetivo “delimitar os fundamentos teórico-metodológicos da prática de ensino de história no Ensino Fundamental e Médio; contextualizar as práticas pedagógicas do ensino de História ao longo do tempo; analisar os currículos e programas de História nas instituições

públicas e privadas; identificar os conceitos básicos para o Ensino e História; discutir estratégias e recursos para o Ensino de História; refletir sobre o papel e as estratégias de avaliação no Ensino de História; analisar as questões atuais do ensino”⁴⁵. Trocando em miúdos, é na disciplina de Estágio Supervisionado I que os/as alunos/as entram em contato com o Instituto, acompanham as aulas das turmas de ensino fundamental/ou médio, devendo assistir um total de 20h no semestre e partir disso e das discussões teóricas, produzir textos e relatórios que articulem a experiência em sala de aula e o conteúdo apresentado pelos/as professores/as.

Cap III é ofertado um período antes de CAp II e tem como proposta “sistematizar o conhecimento histórico no ensino médio; refletir criticamente sobre o planejamento geral e específico do trabalho docente, a partir da produção de material didático e planejamento de aulas de regência; refletir sobre o papel e as estratégias de avaliação do ensino de história; avaliar a experiência do estágio supervisionado para a formação docente”, ou seja, essa disciplina pretende preparar os/as alunos/as de modo a trabalhar a construção de matérias pedagógicas, não sendo obrigatório acompanhar as aulas no Instituto.

Essa era uma disciplina muito controversa entre os estudantes. Muitos não entendiam a proposta pedagógica – e eu me incluo entre eles – e achavam um exagero ter que realizar mais um estágio já tendo cumprido um de observação e outro de regência. A professora “E” explica que essa disciplina foi pensada com o objetivo de “formar o pesquisador do Ensino de História, ter esse olhar investigativo na sala de aula e perceber a sala de aula como um lugar de produção de saberes quer do professor, um saber acadêmico, quer do aluno como um produtor de saber escolar” (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da professora “E”, 2016). Questionada sobre essa opinião dos alunos, a professora supõe que a ementa “fria” da disciplina poderia não estabelecer muito claramente como levar o curso para os/as professores/as que as ministravam. E expõe que têm havido mudanças constantes no conteúdo programático a cada semestre, e que, de fato, é importante que se repense a funcionalidade da disciplina.

Finalmente, CAp II é a disciplina que permite às/aos alunas/os ministrar aulas nas turmas de Ensino Básico, acompanhados por professores/as do Instituto. É a disciplina que possui mais carga horária (120h) e créditos (quatro). Os/as alunos/as cumprem essa carga

⁴⁵ Disponível em http://www.ementario.uerj.br/cursos/historia_licenciatura.html. Acesso em 26/03/2016 às 21:01.

horária com planejamento didático, assistência de aulas e regendo uma ou duas aulas nas turmas de Ensino Médio ou Fundamental do CAp-UERJ.

As ementas oficiais dessas três disciplinas apresentam, em seu quadro bibliográfico, uma extensa lista de autores/as das mais variadas linhas historiográficas/curriculares, destacando-se autores/as brasileiros/as como Circe Bittencourt, Vera Candau, Jaime Pinski e Paulo Freire, e obras cujo conteúdo focam nos campos do Ensino de História e Currículo. São autores/as e obras/as de suporte teórico e prático bem amplas, capazes de servir como base para as discussões nas três disciplinas, adicionadas, evidentemente, a outras que os/as professores/as responsáveis por ministrá-las, a cada semestre, apresentam em seus respectivos programas de curso.

Observando a composição das/os autoras/os listados nessas ementas iremos notar que ocorre uma inversão na relação de gêneros, se comparados às demais áreas do currículo e a este como um todo – descritas no subtítulo 4.1.2. Mais mulheres são citadas como referências do que homens: dezoito contra dezessete. Dentre eles, a maioria esmagadora é de autoras/es brasileiros, seguido de franceses/as e espanhóis/olas, que não chegam a participar com 10% do total. A composição étnica/racial, entretanto, permanece a mesma: 85% podem ser classificados como brancos, os demais 15% não foram identificados. Para uma das professoras entrevistadas, a feminização do magistério que se processou, no Brasil, desde a virada do XIX para o XX, tem a ver com a presença mais notada das mulheres como referência no Ensino de História, além disso, por ser um campo recente, não há muitas referências estrangeiras (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da professora “E”, 2016).

Estágios do CAP por Gênero

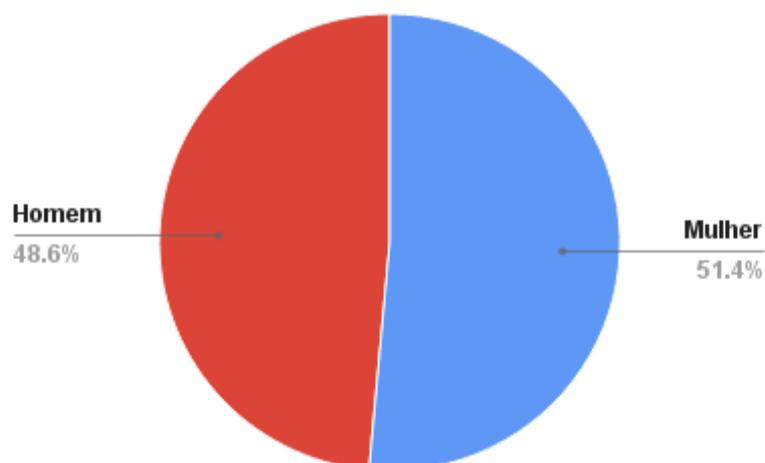


Gráfico 3 – Composição de gênero dos/as autores/as referenciados/as nas disciplinas de Estágio Supervisionado em História do CAP-UERJ. Total de 35

Estágios do Cap por Nacionalidade

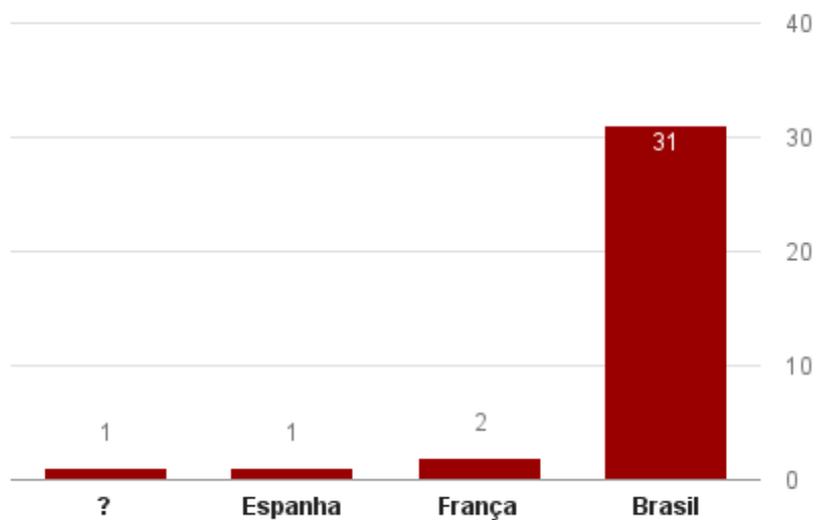


Gráfico 4 – Autores/as referenciados/as nas disciplinas de Estágio Supervisionado em História do CAP-UERJ, divididos por nacionalidade. Total de 35

Três estágios no CAP-UERJ e mais três da Faculdade de Educação. Os/as alunos/as consideravam um número elevado, levando-se em conta que, na prática, eles acabavam por se repetir em matéria de bibliografia, discussões teóricas e atividades práticas. Além disso, muitos/as apresentavam significativas dificuldades em realizá-los, sobretudo os do CAP-UERJ, devido às restrições de horários. Isso afetava principalmente os/as alunos/as que cursavam o turno da noite, os/as quais, em sua maioria, trabalhavam ou estagiavam de dia e viam incompatibilidade de agenda para poder realizá-los.

Vejamos o relato da estudante “C”:

(...) o CAP não tinha vaga para todo mundo, então você tinha estudantes que ficavam de fora. As disciplinas do CAP, para você fazer estágio, eram sempre do turno da manhã, o que dificultava os alunos que trabalhavam e só tinham o turno da noite. Isso era uma problemática, nem todos os alunos conseguiam liberação, muitos alunos [es]tão na faculdade até hoje por conta desse estágio do CAP, que atrasou... Até conseguir uma liberação e tal, teve gente que teve que sair do emprego para poder cumprir isso, isso era uma questão (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016).

A deliberação 021/2005, que instituiu o Programa UERJ de Formação de Professores para a Educação Básica, em substituição ao Programa UERJ de Formação de Professores para o Ensino Básico, de 1998, prevê, em suas Normas e Procedimentos para Estágio Curricular, a preocupação em como operacionalizar os estágios na relação trabalho-escola. Nesse sentido, mesmo determinando a obrigatoriedade de alocação de 50% das atividades de estágio supervisionado no CAP-/UERJ, permite ao licenciando, matriculado no curso noturno, a realização do estágio em Instituições/Escolas das Redes Públicas conveniadas, respeitando-se a aprovação prévia em reunião de Departamento e a consulta a Coordenação de Estágio do CAP-UERJ para apreciação da documentação comprobatória.

Tais estágios gravitavam em torno de duas questões importantes. Uma delas é a qualidade da estrutura do Instituto e das aulas na UERJ/Maracanã. Sempre muito consideradas e valorizadas, tais qualidades esbarravam na questão apresentada acima: nem todos/as os/as estudantes/as podiam cursar a disciplina com o aproveitamento esperado e alguns deveriam decidir entre o trabalho e o curso.

Outras questões eram colocadas, como lembrou a estudante “C”. Apesar da qualidade, as disciplinas de estágio no CAP-UERJ se repetiam em termos das avaliações: os mesmos relatórios de final de estágio poderiam ser usados como trabalho final para as disciplinas. Além disso existia uma polêmica em torno do que representava o CAP-UERJ para a

preparação dos/as futuros/as professores/as:

o CAP é uma escola de excelência, o CAP não é a realidade das escolas públicas. Então, uma reclamação constante, até hoje, de vários colegas, era de que a UERJ não preparou para a realidade de escola pública, os estágios no CAP eram sempre muito aquém do que é a realidade da escola pública. Eu dei aula para o 6º ano, alunos que falavam "hoje eu tava conversando na minha mesa de jantar, com meu pai e minha mãe, sobre a cultura da meso-América", isso não é a realidade de toda a população, ou de grande parte da população. Então alguns alunos saiam muito "eu sou um bom professor", porque tinham dado aula no CAP, uma outra realidade, tinham conseguido dialogar com os alunos e, quando chegava na escola pública, viam que era outra realidade, eu acho que isso é um problema também da nossa formação (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da estudante "C").

O estudante "A" considera que uma das dificuldades para integralização curricular no tempo previsto eram, justamente, as disciplinas de estágio obrigatório no CAP-UERJ. Relata ele que essa era uma reclamação constante, sobretudo de quem trabalhava ou fazia estágio cuja carga horária era quase a mesma de um trabalho formal. Além disso, cita a localização do *campus*, um tanto quanto contramão para parcela importante do corpo discente.

A professora "E" concorda com a necessidade de flexibilização da realização dessas disciplinas para os alunos que viessem apresentar dificuldades dessa ordem. Segundo ela, ainda em 2003, quando da criação de uma comissão que avaliaria reformulações na licenciatura, não levada adiante na gestão da Reitoria posterior, essa questão havia sido colocada e ela mesma já defendia tal flexibilização.

Então o que eu tento fazer? (Eu e o grupo de história do CAP). [Tento fazer] com que a gente viabilize a possibilidade desse aluno de fazer o estágio com a gente de uma forma não burocrática e que ele aprenda. Então a gente... das 60 horas a gente criou 20h ele observando, as outras ele participando dos trabalhos de campo, esses passeios históricos que a gente faz pelas ruas do Rio, todas as atividades de preparação, as atividades de correção de prova, trabalho com os professores do CAP, que fazem parte de uma boa formação de professor, a utilização dos lugares de memória como espaços de educação não formais e isso tudo viabiliza que a gente faça coisas que o aluno, o estagiário vai fazer em casa, vai fazer sábado e domingo, vai poder fazer a noite, ir com os alunos em uma peça de teatro e debater, por exemplo Hannah Arendt e outros, entendeu? (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da professora "E", 2016)

Dentre as disciplinas eletivas do CAP-UERJ duas delas nos chamam atenção a começar pelo nome: "História da África e Currículos na Educação Básica" e "Historiografia da Questão Racial no Brasil e Currículos na Educação Básica". Ambas possuem uma bibliografia extensa que apresenta autores/as que discutem a questão racial em termos de

historiografia, currículo e ensino de História. Dentre eles/as destacamos alguns, apresentados no quadro a seguir:

Autor/a	Obra
APPIAH, Kwame Anthony	Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997
BOMFIM, Manoel	A América Latina: males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.
COSTA, Emilia Viotti da	Da Senzala à Colônia. 3a. edição. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
DU BOIS, William E. B.	As almas da gente negra. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1999.
GORENDER, Jacob.	O Escravismo Colonial. 5a. edição. São Paulo: Ática, 1988.
HERNANDEZ, L. Leila.	A África na sala de aula: visita à História Contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
PANTOJA, Selma A. & ROCHA, Maria José.	Rompendo Silêncios. História da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações, 2004.
SCHWARCZ, Lilia Moritz e REIS & Letícia Vidor de Sousa	Negras Imagens: ensaios sobre a cultura da escravidão no Brasil. São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996.

Quadro 4 - Autores/as referenciados/as nas disciplinas eletivas do CAP-UERJ.

Essas referências, à exceção de Kwame Anthony Appiah⁴⁶, são de autoras e autores que não figuram no restante do currículo, e, como exposto, suas obras abordam diretamente a questão racial e o ensino de História da África e cultura afro. Tais disciplinas se propõem, entre outros objetivos, “discutir as principais correntes da historiografia brasileira em torno da questão racial; confrontar esta discussão de forma crítica com o material didático disponível, no que tange ao tratamento da questão racial na Educação Básica”; “discutir a produção do conhecimento historiográfico sobre a África; discutir a pertinência do Ensino de História da África no Brasil”. Ambas citam, na ementa, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

⁴⁶ Appiah figura na disciplina obrigatória da grade comum de bacharelado e licenciatura: História da África.

de março de 2004, referenciando a lei 10.639. E ambas têm, como objetivo final, a reflexão sobre novas matrizes curriculares para a Educação Básica no Brasil, inserindo o tema de História da África.

De certa maneira, essas disciplinas preenchem a lacuna deixada na grade comum dos currículos de licenciatura e bacharelado, que possui somente a disciplina de História da África como obrigatória. Elas foram criadas no contexto da última reforma curricular pela qual passou o curso no ano de 2006 e que, em grande medida, visava se adaptar a nova legislação. As outras três disciplinas eletivas (“Historiografia e Ensino de História”; “O Ensino de História e a Imagem” e “Noção de tempo histórico no Ensino Fundamental e Médio”) se parecem, no conteúdo programático, com as disciplinas da área teórica do currículo comum, substituindo a bibliografia por referências das áreas de Educação e Ensino de História.

Segundo a professora “E”, as disciplinas do CAP-UERJ oferecidas para a graduação cujo tema são História da África tem uma trajetória anterior a reforma curricular de 2006. Em certa medida, já havia um interesse por parte de alguns professores do Instituto em abordar o tema, já havia iniciativas nesse sentido. Quando se teve a necessidade da criação das disciplinas eletivas para compor o currículo, diversas propostas foram feitas pelo corpo docente de História do CAP-UERJ, mas estabeleceu-se como objetivo que as disciplinas sobre África e questões raciais deveriam entrar necessariamente no currículo. “Ela na verdade já vinha sendo cotejada muito antes da lei, para nosso orgulho. Assim como história do Rio de Janeiro [no currículo do ensino básico]” (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da professora “E”, 2016).

Dado interessante dessas disciplinas oferecidas pelo Instituto é a presença de autores/as e autoras brasileiras que passam a compor quase 70% do total de referências. França e Estados Unidos reduzem significativamente sua participação, mas ainda figuram no segundo e terceiro posto de mais citadas, respectivamente. O quadro étnico-racial, entretanto ainda é o mesmo, maioria esmagadora de autores/as brancos; no mesmo padrão se mantém o quadro de gênero: 30,6% de mulheres e 69,4% de homens, dum total de 111.

Disciplinas do CAp por Nacionalidade

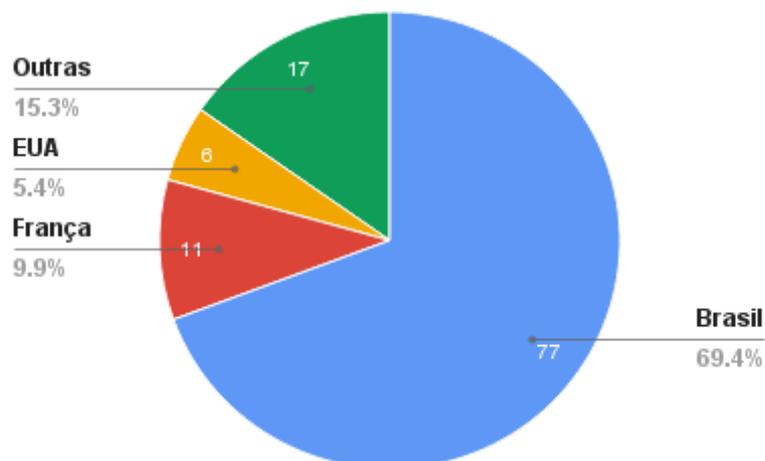


Gráfico 5 – Autores/as referenciados/as nas disciplinas de ofertadas pelo CAp-UERJ, divididos por nacionalidade. Total de 111

Essa composição faz elevar a presença de autores/as brasileiros/as no quadro geral do currículo (somando-se as disciplinas da grade comum e as disciplinas de licenciatura do CAp-UERJ)⁴⁷. O Brasil passa a contar com 131 autores/as, a França com 51, Estados Unidos com 27, Inglaterra com 21, Portugal e Itália 7 cada um e Alemanha e Espanha 5 cada. Os/as autores/as latino-americanos/as, por sua vez, somados atingem somente oito referências, ou seja, não representam nem 3% do total (2,65%)! Os autores africanos (nenhuma autora foi citada) somam três referências (1%)! Figuram ainda três autores indianos e um palestino (Edward Said – embora radicado na Inglaterra).

⁴⁷ Ficam de fora da nossa análise todas as disciplinas eletivas, por serem, quase que em sua totalidade, extremamente mutáveis a cada semestre. Também não figuram as disciplinas de licenciatura ofertadas pela Faculdade de Educação. Tentamos nos ater, nessa pesquisa, à análise das disciplinas relacionadas diretamente com o campo da História.

Total CAP + DHIS por Nacionalidade

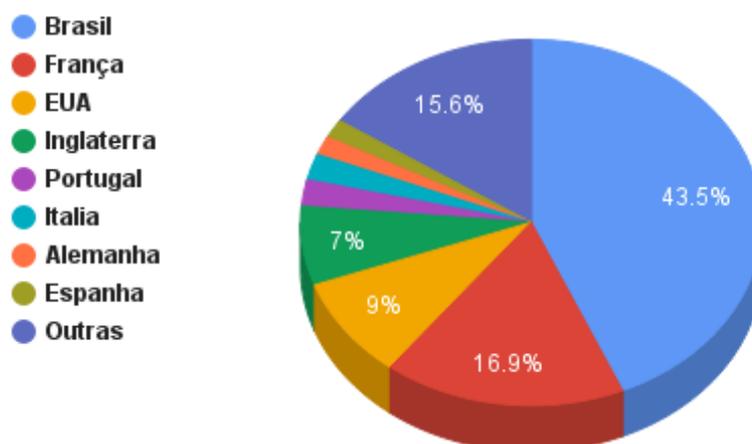


Gráfico 6 – Autores/as referenciados/as nas disciplinas de ofertadas pelo Departamento de História (grade comum ao currículo de bacharelado e licenciatura) e pelo CAP-UERJ, divididos por nacionalidade. Total de 301

4.1.2 Onde estão as historiadoras?

A partir de uma das entrevistas, na qual foi colocado que existiam poucas mulheres às quais se faziam referências como autoras importantes nos diferentes campos da História, buscamos fazer um levantamento estatístico semelhante aos que geraram os gráficos anteriores. No currículo, como um todo, a presença de autoras (mulheres) é extremamente menor do que a de autores (homens), como demonstra o quadro abaixo. Entretanto, há variações quando recortamos pelas áreas acima listadas, merecendo destaque a área de História do Brasil, na qual a presença de autoras (mulheres) quase iguala a de homens, mantendo-se, todavia, abaixo⁴⁸. Entre 208 autores/as citados nas referências das ementas das disciplinas da grade obrigatória do currículo de bacharelado, 178 são homens e 30 mulheres. Já na área de História do Brasil, de um total de 34, 20 são homens e 14 mulheres. Ou seja, quase metade das autoras citadas em todo o currículo está localizada nas ementas dessa área.

⁴⁸ Ver gráfico 7.

O que esses números nos dizem? Em primeiro lugar, eles comprovam a hipótese de uma de nossas entrevistadas: “o currículo silencia as mulheres”, nesse caso, silencia por não trazê-las como autoras referências para o estudo das variadas disciplinas. Porque o quadro se modifica na área de História do Brasil, se comparado à totalidade do currículo?

A estudante “D” coloca que a partir de década de 70 o movimento feminista articulado como tal, no Brasil, traça como uma de suas estratégias ocupar mais postos dentro da academia com forma de imprimir uma visão da mulher sobre a produção científica, ou seja, operar uma mudança de linguagem de maneira a colocar “o que é a experiência mulher no Brasil e a ‘visão mulher’ na produção acadêmica”. Por outro lado, a estudante “C” coloca que, no Brasil, a participação das mulheres como professoras é muito significativa historicamente e isso se reflete, também, no meio acadêmico, ou seja, da educação superior, apesar de que a participação de homens tem crescido de uns tempos para cá. Sugere ainda, com maior ênfase, que a questão geográfica favorece a possibilidade de entrarmos em contato com essa literatura produzida por mulheres.

Significa dizer que apesar da existência de produções femininas em outros países, em escala semelhante à nossa, a importação que se faz delas é prioritariamente masculina, ao contrário da produção local, visto que a proximidade favorece os contatos em redes de professores/as e pesquisadores/as universitários/as. Importa dizer, também, que essa é uma seleção feita pelos/as professores/as que compuseram o currículo, quer dizer, uma seleção feita por seus próprios pares.

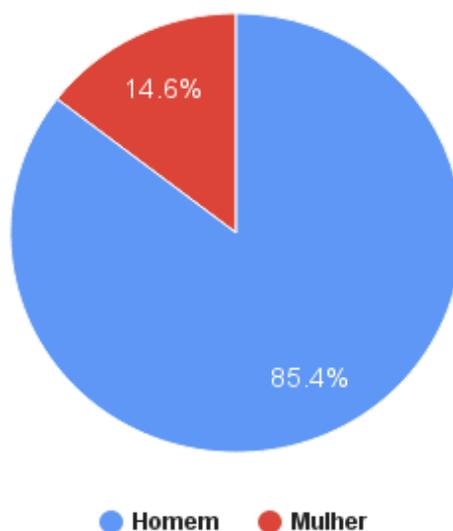
Total por Gênero

Gráfico 7 – Percentual de autores e autoras citados/as nas referências das ementas das disciplinas da grade obrigatória comum ao currículo de bacharelado e licenciatura. Total de 207 autores/as

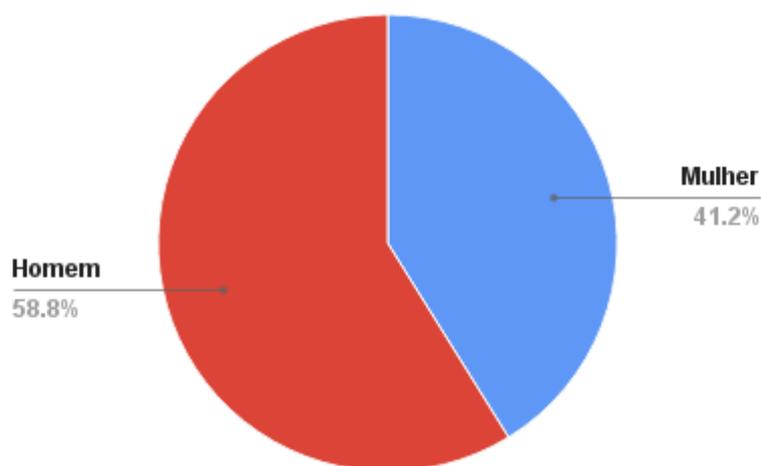
BRASIL por Gênero

Gráfico 8 - Percentual de autores e autoras citados/as nas referências das ementas das disciplinas da grade obrigatória da área de Brasil do currículo de bacharelado. Total de 34 autores/as

Por quê? Por que o currículo tem sido composto dessa forma? Por que autores homens e não autoras mulheres? Por que determinados autores e não outros? Por que determinados temas e não outros? Essas questões tem nos acompanhado desde o início dessa dissertação e serão necessárias repeti-las porque as respostas nos parecem, apesar de claras, pouco capazes de se transformarem em eixos de problematização do currículo e de produção do conhecimento historiográfico. Não no sentido de não terem relevância, mas em sua dimensão assustadora, capaz de fazer recuar os/as poucos/as interessados/as em discuti-las. Talvez já se tenha naturalizado, quem sabe não seria mais cômodo não tratá-las. Há uma importante quantia de dinheiro público investida em determinados temas de pesquisa. Como mudá-los agora?

Então, eu acho que essa intencionalidade... não acredito que tenha... Por exemplo, não posso falar, também, que um professor conscientemente não quis usar autoras, ou não quis falar, mas é uma coisa que tá tão naturalizada, que determinados autores, determinados lugares, tem uma posição de poder de conhecimento tão maior do que outros que virou natural, virou comum falar desses lugares. É confortável falar desses lugares porque você tem certa legitimidade em relação a outros (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da estudante “C”, 2016).

Uma das estudantes entrevistadas acredita que alguns temas são poucos discutidos, ou tem poucas possibilidades de serem orientados numa monografia, usando-se como justificativa a questão do método: “É tema da história sim e ia ficar muito maneiro, só que você não vai conseguir fazer. Isso daí não é possível de ser feito” (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da estudante “D”).

E quanto à postura da gestão do CAHIS (do coletivo Filhos da Pública), e dos demais alunos e alunas sobre essa realidade à época? De fato, não existia essa percepção, nem da nossa parte nem da dos/as demais. A estudante “D” considera que a discussão sobre feminismo, nos últimos três anos no curso de História, cresceu conjunturalmente, e que, anteriormente, não havia, sendo apenas poucas vozes no curso. A outra estudante entrevistada e que fazia parte do coletivo à época tem a seguinte opinião:

a gente não tinha a questão dos LGBTs, por exemplo, a gente não tinha a questão do feminismo, inclusive eu me coloco também nessa questão, tava ali, muita coisa eu nem entendia na época, não era uma coisa que eu estudava. Foi a partir dessas questões que as contradições foram geradas dentro da gestão, dentro do partido e em mim mesma, que me levou a estudar um pouco disso. Mas você tinha membros da gestão que eram homofóbicos, eram machistas absurdamente, eu de certa forma também era machista, pensando na ideia de que a mulher reproduz o machismo, não que

ela tem privilégios ao reproduzir esse machismo, nem sobre outras mulheres ou algo do tipo (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da estudante “C”, 2016).

Questionada sobre a necessidade de se rever alguns paradigmas historiográficos quanto ao lugar da população negra e das mulheres na História, uma das professoras entrevistadas concorda com a necessidade de se debruçar sobre o problema, mas, por outro lado, alerta que não se deve "jogar fora o que já tem de boa produção de conhecimento porque foi masculino ou porque foi de homens brancos". Para a entrevistada existe uma carga de ressentimento presente nas teorias de resistência que deve ser levada em conta para evitar "sair de um extremo e ir para outro". Nesse aspecto, ela compreende e considera justificável a existência de ressentimentos, mas reivindica uma postura política baseada no bom senso de modo a poder desanuviar o debate (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da professora “D”, 2016).

Assim como, anteriormente, apontamos a necessidade de aprofundar algumas questões que surgiram da análise da composição étnica/racial nas referências bibliográficas do currículo, igualmente, nesse ponto, essas questões se tornam ainda mais complexas e carentes de estudos quando analisamos os fatores de presença (ou ausência) no currículo. Ainda poderíamos nos perguntar, especificando, por exemplo, sobre a ausência de mulheres negras, ou o eixo de produção focado na região sul-sudeste. Essas e outras lacunas podem ser preenchidas e esperamos que essa dissertação possa contribuir no sentido de apontá-las.

4.2 "Nós estamos enredados": o eurocentrismo

A história mundial (ou geral) ensinada na graduação, nas disciplinas que possuem como nome História da Idade Média, Moderna e Contemporânea é a história da Europa (em sua grande maioria), ou a história do capitalismo europeu. O quadro, a seguir, apresenta um gráfico com a proporção das disciplinas que se propõem a estudar a História a partir de localidades (cidades/continentes/regiões), analisando as ementas dessas disciplinas nomeadas a partir de referências geográficas e temporais. Essas últimas, na prática, ganham contornos exclusivamente geográficos quando escolhem determinadas regiões e continentes para

abordar. São elas: História da Antiguidade Ocidental; História da Antiguidade Oriental; História da Idade Média I e II; História Ibérica; História Moderna I e II; História Contemporânea I, II e III; História do Brasil (I a V); História do Rio de Janeiro Colonial; História do Rio de Janeiro I; História da África e História da América (I a IV).

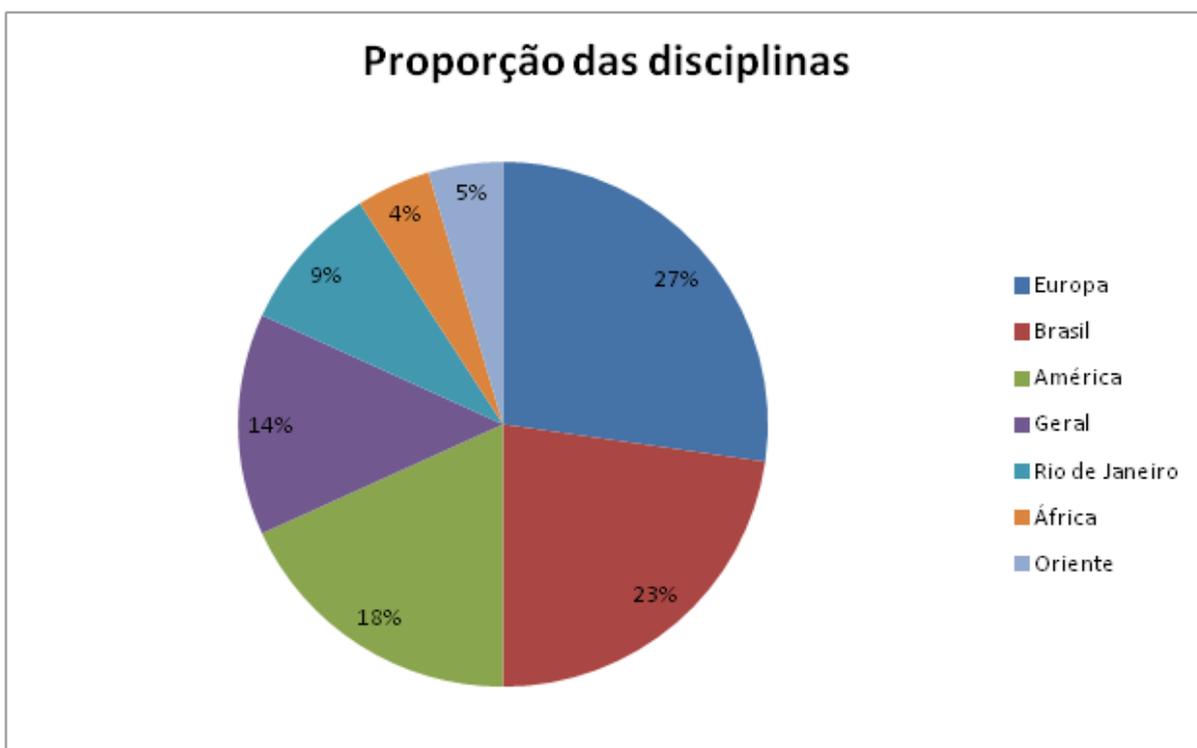


Gráfico 9. Proporção de disciplinas temáticas na grade curricular do currículo obrigatório comum ao bacharelado e à licenciatura (total: 22)

Como sugerido acima, a Europa possui seis disciplinas que priorizam seu estudo de forma quase exclusiva, quatro disciplinas cujo conteúdo é exclusivamente sobre os povos europeus: Antiguidade Ocidental, Ibérica, Idade Média I e II; duas disciplinas cujo conteúdo é majoritariamente sobre os povos europeus: Moderna I e II. Nas disciplinas de História Contemporânea, tidas como “gerais” no quadro acima, a predominância dos estudos sobre a Europa ocidental ainda está presente; somente na segunda disciplina é que começa a variar os enfoques, abordando Japão, Rússia, EUA e China. Nossa hipótese é que, nesse momento, quando se dá uma maior integração entre os diferentes continentes, época de expansão e auge do capitalismo europeu, o interesse pelos povos recém-integrados passa a vigorar.

Trata-se de uma opção discursiva, epistemológica e historiográfica (e política), ou, de fato, esses demais povos só passam a figurar na História (viva e na escrita dela) quando em

contato com a Europa? E quanto a esses povos antes do contato e da integração com a Europa? Argumento importante que aparece nas entrevistas é quanto à condição histórica da formação da América Latina e da África dos tempos atuais. Há uma situação concreta de dominação dos povos europeus e de prevalência das fontes escritas destes sobre os povos dominados.

Ah, tinha cultura dos Índios, sim tinha a cultura dos Índios! Mas não tinha escrita né, se teve essa escrita, ela se perdeu, vieram os africanos, sim vieram os africanos... É fundamental a gente resgatar essas coisas, mas também, é lógico que houve alguma conquista Portuguesa, que houve uma conquista Espanhola na América, como houve conquista na África e na Ásia, (...) uma situação material histórica concreta né, então não é só uma questão de opção ideológica, porque historicamente os Europeus tiveram seu domínio no mundo. Então, é evidente, não pode apagar a importância do extermínio, da luta indígena, dos afrodescendentes, isso é fundamental! Mas também não se pode apagar, não tem como passar uma borracha na história. Nós temos uma força europeia grande aqui, então é por isso que eu sou contrária a “jogar criança fora junto com a água do banho”, não dá né? (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016).

Se é verdade que nações modernas da Europa ocidental conquistaram econômica e politicamente uma parte considerável do globo terrestre no século XIX e, junto com os Estados Unidos no século XX e XXI, ainda constituem-se como nações centrais e dominantes nas relações geopolíticas e econômicas, há de se considerar todo o investimento feito na falsificação dessa história, primeiro porque, resgatando a tese de Baez (2010), na América Latina se produziu um memoricídio: havia escrita e produção científica de ponta que foi ignorada e/ou apagada junto com o assassinato de milhares que aqui viviam. E isso também se sucedeu na África. Em segundo lugar, o documento escrito não é a única fonte histórica viável para análise e como suporte para as narrativas sobre os povos do mundo. Fontes orais, materiais (arqueológicas) não eram consideradas nos modelos da historiografia positivista do século XIX e ainda figuram em segundo plano, apesar de significativo avanço nessa área, o que nos remete a seguinte conclusão: com ou sem escrita, há história.

E quanto a História dos povos árabes que constituíram uma civilização econômica e culturalmente mais complexa (e avançada) no que se costuma chamar de Idade Média, e que foram tributários do pensamento e das ciências da chamada antiguidade? E os povos do extremo Oriente (China, Japão, Índia etc.)? Há espaço para essa História dentro do currículo? Não. Se há (e houve na minha experiência como aluno) é em caráter excepcional, que se traduz em disciplinas eletivas ou em discussões pouco pormenorizadas nas disciplinas

obrigatórias. Para uma das nossas interlocutoras, existe uma barreira difícil de transpor, tanto no currículo quanto na historiografia, a tradição:

É uma tradição que, como toda tradição, custa a mudar, mas é mutável. E tenho visto sim, uma boa vontade, sobretudo dos professores mais jovens com isso. E aí o segundo ponto exatamente por ser uma tradição é difícil de mudar, é difícil assim... Você imagina um professor de História Moderna há trinta, quarenta anos, agora vai estudar tudo de novo? O terceiro ponto é que há uma produção de conhecimentos históricos muito grande na Europa e Estados Unidos, (...), então você não tem como se dedicar a tudo, você vai continuar investindo numa linha em que você já vinha certo? (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato da professora “D”, 2016)

Vejamos outro exemplo: a disciplina de História da África foi introduzida no currículo como obrigatória no ano de 2006 a partir de uma reforma curricular, e levou em consideração o dispositivo legal de Lei nº 10639/03 que pressupunha a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A ementa⁴⁹ da disciplina apresenta uma perspectiva historiográfica que considera a História do continente africano a partir das invasões europeias, na qual os termos *colonização* e *descolonização* aparecem diversas vezes e conduzem a leitura. Essa opção considera somente quatro ou cinco séculos de história do continente africano (isso se se considera o estudo a partir da presença portuguesa, o que não fica claro na ementa) e deixa de fora milênios de história dos mais diversos povos que habitavam aquele continente – exceção honrosa deve ser feita à História do Egito Antigo, estudada na disciplina de História da Antiguidade Oriental, aliás, a única, no currículo, que se propõe a estudar o “Oriente”.

O professor “A” considera que a criação da disciplina correspondia tanto a demanda da lei 10.639 quanto dos estudantes. No seu entendimento, a História da África deveria ser oferecida por especialistas, ou seja, professores que se interessassem em priorizar o estudo do continente, assim como existem em outros temas. Considera que a legislação e a consequente criação de disciplinas nos currículos é um ponto de partida ou de incentivo à formação de professores e pesquisadores que se dediquem ao estudo da História da África.

Além da História da África, o professor reivindica a ampliação do estudo de outras regiões, como a Ásia e cita o exemplo do Império-Turco-Otomano, que até pelo menos o século XVII, em alguns aspectos econômicos e sociais possuía uma situação de projeção superior aos países europeus. Essa reivindicação vai ao encontro da nossa análise no que diz

⁴⁹ Disponível em <http://www.ementario.uerj.br/ementas/10068.pdf>. Acesso em 17/11/2014.

respeito ao silenciamento da História de diferentes povos, como é o caso, por exemplo, do Império Árabe-Islâmico, entre os séculos VIII e XIII, igualmente superior em centralidade econômica, social e política se comparado a Europa feudal.

O estudante “A”, questionado sobre o mesmo assunto, apresentou uma opinião diferente. Apesar de reconhecer que havia uma demanda do movimento estudantil e do movimento negro, ele acredita que se não houvesse a pressão da legislação federal (que apesar disso não impunha a criação de uma disciplina específica), não haveria, então, o advento da disciplina de História da África. Prova disso, segundo nosso interlocutor, é que existe somente uma disciplina no currículo obrigatório e não estão presentes nas eletivas. A conclusão é enfática: os professores não estão sensibilizados nem com a demanda do movimento negro nem com a população negra como um todo. Afirma ele:

“Eu, por exemplo, não vejo nenhum professor propondo uma eletiva de África. Não tem nenhum professor. E aí por quê? Porque não há nenhum professor que se interessa por esse tema. Não há uma política do Departamento de História que fale: “A disciplina obrigatória de África não da conta de estudar tudo de tão necessário e importante que tem que se estudar sobre a África, então vamos eleger uma, duas ou três eletivas sobre o tema”. Não, não existe isso.” (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

O professor “A” também aponta a necessidade de ampliar o estudo lançando mão das eletivas, como se faz com outros temas:

Porque quando se estudam algumas regiões asiáticas, elas são parceiras da gente. A África é parceira, tem que ser parceira. O Hemisfério Sul, a maior parte dos países do Hemisfério Sul tem que ser parceiros, por que essa é a região sobre a qual a sociedade europeia e hoje a norte-americana - que é europeia também, está na América, mas é de influencia inglesa - impõem um controle que dificulta o processo de evolução, o processo de desenvolvimento (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

A professora “D” considera que a renovação do quadro docente do Departamento tem tornado possível a existência de maior oferta de disciplinas eletivas sobre África e outros temas. Há professores/as que, hoje, foram concursados especificamente para trabalhar alguns temas (História da África e Ensino História).

Nós aumentamos o número de professores de África, então a quantidade de eletiva de África é muito maior. A gente acha que algumas... não podem ter uma obrigatória, deveria ter mais. A gente, por enquanto, ta suprindo com eletivas e essa discussão do eurocentrismo tem tanto por conta de África, quanto por conta dos novos professores de América que também tem aparecido mais. (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

E quanto à História Indígena? Ela também não está presente no currículo, pelo menos

não de forma tão explícita e evidente. Nosso outro entrevistado, o estudante “B” faz uma importante consideração a respeito da legislação federal que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena. Ele lembra que somente em 2008, através da lei 11.645, foi incluído na lei 10.639 essa questão. A lei 10.639/03 tratava de tornar obrigatório o ensino de história e cultura dos povos africanos. Foi preciso, segundo ele, uma intensa mobilização para que se corrigisse essa injustiça.

Essa questão é bem significativa. Parece-nos que se processou um esquecimento da história indígena no nosso país. Desde os tempos do IHGB, no século XIX, o indígena, ou melhor, o povo indígena havia sido incluído, como coadjuvante, é verdade, na história nacional. O que teria acontecido para que em pleno século XXI fosse necessário esse dispositivo legal, ainda mais nessas circunstâncias? O estudante “B” argumenta que os povos indígenas, por escolha própria ou forçadamente, deixaram os centros urbanos e ficaram "exilados" na floresta. Isso os afastou significativamente do cenário político nacional. Esse espaço urbano, de contradições e de luta, foi ocupado pela população negra e pelas reivindicações do movimento negro (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

Analisemos, agora, a disciplina de História Moderna I⁵⁰. Fora o conteúdo principal da Europa Ocidental (expansão marítima, reforma religiosa, mercantilismo), tal disciplina propõe o estudo dos “mundos **desconhecidos**: Índia, China e Japão” (grifo nosso). Que mundos desconhecidos? E de quem? Dos europeus, obviamente. Ou seja, para nós, a Europa não é desconhecida, não é o outro ou o exótico, ela faz parte da nossa identidade. O desconhecido é o oriental, o outro por excelência, seja o árabe, o chinês ou o indiano, três povos incomensuravelmente diferentes entre si, mas iguais no olhar orientalista. Mesmo que se argumente que, na prática, o estudo desses povos possa ganhar contornos menos deterministas, não deixa de ser significativo a presença desses termos numa ementa curricular de um curso de graduação.

Notemos, ainda, o uso do termo “moderno”. Ele coincide com o início da expansão europeia, dos países ibéricos para o continente, posteriormente, chamado de América. A Idade Moderna pretende contrapor o passado medieval, feudal, obscurantista e não-capitalista. Somos, então, modernos, nesse aspecto? Para Quijano, a ideia de modernidade, como se advoga atualmente, referindo-se as noções de novidade, de avançado, de racional-científico, laico e secular, não é, de fato, uma conquista dos tempos atuais, sendo possível em variadas

⁵⁰ Disponível em <http://www.ementario.uerj.br/ementas/3018.pdf>. Acesso em 17/11/14.

culturas e épocas históricas (2005a, p. 112). Como não considerar as altas culturas da China, Índia, Egito, Grécia, Maia-Asteca e Tahuantisuyo (Inca), como dotadas desses elementos? Como desconsiderar a arquitetura monumental de Machu Pichu ou de Gizé e as conquistas nos campos – hoje – científicos da agricultura, matemática, medicina, astronomia, táticas de guerra? “Nesse sentido, a pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-europeias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista, e além, de tudo provinciana” (QUIJANO, 2005a, p. 122). Darcy Ribeiro (1986), da mesma forma que Quijano, considera essa perspectiva como um contrabando ideológico do eurocentrismo. Para o primeiro,

[...] esta visão faz figurar como intrinsecamente europeus os avanços materiais da civilização. De fato, eles são criações culturais humanas, alcançadas no curso da evolução pela exploração das limitadas potencialidades do mundo material. Ao surgirem, ocasionalmente na Europa, se impregnaram, porém de europeidade. Daí o equívoco de considerar que fontes de energia, processos mecânicos ou técnicas possam ser tidos como inerentes a uma civilização (1986, p.99).

Também a disciplina de História da Antiguidade Oriental⁵¹ apresenta as mesmas características: diferentes civilizações, algumas das mais complexas que já habitaram a face terrestre são enquadradas num rótulo simplificador: “oriente”, ou “oriental”, o que significa reduzir drasticamente suas complexidades e as diferenças entre elas.

A disciplina de História Contemporânea III⁵² é a que apresenta um conteúdo mais abrangente. E não seria para menos: a hegemonia capitalista está a cargo dos EUA, a II Guerra Mundial e a Guerra Fria, que opôs EUA e URSS e seus satélites, comandaram quase metade do século XX; os países da África e da Ásia, após os processos de independência, passaram a figurar no cenário internacional com grande autoridade. Não se podem negligenciar com facilidade esses fatos. Mas o que nos chama a atenção e tem a ver com o nosso argumento é o fato de que os estudos sobre o Oriente Médio priorizam os “conflitos” e o “terrorismo”. Perguntamos: “conflitos” são realidades exclusivas do Oriente Médio? E terrorismo, o que é afinal? Edward Said pode nos ajudar a esclarecer algumas ideias:

Na demonização de um inimigo desconhecido, em relação ao qual a etiqueta "terrorista" serve ao propósito geral de manter as pessoas mobilizadas e enraivecidas, as imagens da mídia atraem atenção excessiva e podem ser exploradas em épocas de crise e insegurança do tipo produzido pelo período pós Onze de Setembro (SAID, 2007, p. 22).

⁵¹ Disponível em <http://www.ementario.uerj.br/ementas/1380.pdf>. Acesso em 18/11/14.

⁵² Disponível em <http://www.ementario.uerj.br/ementas/10067.pdf>. Acesso em 18/11/14.

Essas opções, mencionadas anteriormente, são responsáveis por produzir um currículo centrado numa história mais ou menos linear e progressista que tem, na contemporaneidade, seu ponto de chegada e, no ocidente capitalista (desenvolvido), seu modelo mais acabado. Nosso argumento, portanto, é que tal postura orientalista não está isolada de um contexto curricular (interno e externo à universidade), é expressivo e significativo da manutenção de uma mentalidade eurocêntrica, e por que não dizer, racista, dentro da academia.

Classificar um currículo como eurocêntrico já apresenta, em si, uma demarcação teórica e política sobre o que estamos abordando. O que entendemos por eurocentrismo? Além disso, quais características nos permitem classificar o currículo dessa forma e considerar tal classificação como uma base para a pesquisa? O conceito de eurocentrismo, a partir das contribuições de Aníbal Quijano apresentadas no capítulo teórico, é definido a partir de dois fundamentos básicos ou nucleares:

- a) Ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa (evolucionismo);
- b) Outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder (dualismo) (QUIJANO, 2005, p. 11).

A produção historiográfica brasileira, desde suas origens no século XIX com Von Martius e A. Varnhagen, no IHGB teve forte influência da historiografia inglesa e, sobretudo, francesa. Em relação ao IHGB, o professor “A” relembra que a primeira História do Brasil foi escrita no século XIX por Robert Southey, de origem inglesa. Depois, a partir de um concurso feito pela instituição, Von Martius estabeleceu um tratado de "Como se deve escrever a História do Brasil". Os autores que seguiram essa linha eram eles todos estrangeiros ou filhos de estrangeiros. O professor acredita também que o instituto mantinha relações estreitas com entidades europeias em detrimento das americanas (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

Tais condicionamentos históricos da constituição da História enquanto campo de saber, no Brasil, contribuem na conformação de uma historiografia eurocêntrica, que, sob esses marcos, excluía da História, e, portanto, da ideia de nação, índios/as e negros/as em favor dos brancos colonizadores. Manoel Luis Salgado Guimarães (1988), debruçando-se sobre a conformação da História Nacional a partir do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no século XIX, argumenta que:

Ao definir a nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará decidindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu. Construída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do “outro”, cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção (GUIMARÃES, 1988, p. 7).

Temos, portanto, uma característica fundacional, por assim dizer, da historiografia brasileira, eivada de concepções racistas e coloniais, nas quais, o papel de protagonista cabe ao branco colonizador, e portanto à sua origem e à sua História: a Europa⁵³. Essas reflexões vem ao encontro das palavras de Quijano (2005a), que considera como fundamento do modelo colonial de poder, e, portanto, eurocêntrico, a ideia de racialização. Para Quijano, é somente a partir da constituição da América que a ideia de raça, em seu sentido moderno, adquire um papel na história (2005a, p. 107). Essa ideia desenvolve-se necessariamente vinculada, por um lado, a uma hierarquização do trabalho, e, por outro, a uma hierarquização de povos ou civilizações. Dessa maneira, por exemplo, os trabalhos considerados mais degradantes ou que necessitavam de maior esforço físico, deviam ser feitos, na visão do colonizador/dominador, pelas raças por eles subjugadas, raças inferiores, portanto.

Foi um produto mental e social específico daquele processo de destruição de um mundo histórico e de estabelecimento de uma nova ordem, de um novo padrão de poder, e emergiu como um modo de naturalização das novas relações de poder impostas aos sobreviventes desse mundo em destruição: a ideia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural (QUIJANO, 2005b, p. 19).

Ao longo do século XX e na construção da História como disciplina escolar, algumas críticas a esse modelo existiram, porém, mesmo que significativas, não puderam superar a visão dominante no que diz respeito à divulgação e capacidade de influência, tanto no âmbito acadêmico, quanto em outras esferas de produção (e distribuição) científica e cultural (Estado, mídias).

⁵³ É sempre bom ter em mente que, quando se fala em Europa, se fala, na realidade, na Europa Ocidental cuja hegemonia cultural e econômica coube, desde o XVIII à Inglaterra e a França. Nesse caso, o centro da identidade europeia colonial no Brasil, é Portugal, que vincula-se a esse conjunto mais amplo mesmo que de forma subordinada.

Até agora, temos analisado as disciplinas de história propriamente dita. Nas disciplinas teóricas, como as de Historiografia, Teoria da História e Introdução aos Estudos Históricos, as abordagens são igualmente eurocêtricas, concordam nossos interlocutores. O estudante “A” acredita que o currículo não está alinhado com as necessidades históricas da população brasileira, sobretudo a população mais pobre. Ele cita o exemplo das disciplinas de Historiografia I e II que não abordam os historiadores e intelectuais brasileiros, se limitando apenas a trabalhar os franceses e ingleses numa delas, e na outra, que tem como ementa a historiografia nacional, fica reduzida ao século XIX e início do XX com nomes como Varnhagen, Capistrano de Abreu, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freire e Caio Prado Júnior.

A base da historiografia, da Historiografia I é toda europeia. Tem alguns intelectuais históricos ingleses, alguns franceses, alguns filósofos alemães como base da nossa historiografia. Não seria um problema. São pessoas importantíssimas para a nossa formação enquanto historiador. Entretanto, há uma série de pensadores latino-americanos tão importantes quanto que não são explorados (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015, p. 8).

O professor “A” pensa pela mesma ótica e lembra ainda outros nomes como Celso Furtado, Fernando Antônio Novaes, José Roberto Amaral Lapa. E acredita que estamos numa situação a qual chama de "enredados", num esquema de submissão à influencia europeia, e, por causa disso, não se pensa o Brasil a partir do Brasil.

Temos que entender o que ocorre lá fora para entender o Brasil, mas temos que entender e criar condições para que possamos sair da rede que estamos. Nós estamos enredados. Estamos enredados por causa de uma elite intelectual, inclusive alguns até de uma origem muito modesta, mas que querem esquecer a origem, e quando tentam esquecer as origens, tentam se tornar europeus no Brasil (CADERNO DE ENTREVISTAS, relato do professor “A”, 2015, p 9).

Analisando as referências a autores e autoras de diferentes linhas historiográficas e nacionalidades nas disciplinas de Teoria⁵⁴, percebemos que há predominância de autores/as nascidos/as na Europa, sobretudo França e Inglaterra, nessa ordem, que representam, juntas, 50%, ou seja, 15 entre 30 autores/as listados. Os/as autores/as brasileiros/as representam 36,7%, participando com 11 do total. Não seria um número tão discrepante, considerando que os 50% de autores europeus englobam três países, se comparado ao Brasil, que sozinho, apresenta onze referências. Entretanto, iremos verificar que oito deles são citados na ementa

⁵⁴ Incluímos, nessa área, as disciplinas de Introdução os Estudos Históricos I e II, Teoria da História e Historiografia I e II.

de Historiografia II, disciplina que tem como proposta, justamente, o estudo da Historiografia Brasileira, seus conceitos e periodizações. Os três restantes estão divididos nas demais disciplinas. A disciplina da Historiografia I tem por objetivo o estudo da historiografia como conceito, conhecimento histórico e produção historiográfica. Sua ementa não limita um território ou continente, todavia as referências historiográficas são todas europeias, francesas para ser mais claro, com a única exceção da seguinte obra: CARDOSO, Ciro & VAINFAS, Ronaldo, *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. Autores ou autoras latino-americanos/as, africanos/as ou dos demais continentes não figuram na ementa dessa disciplina nem das demais da área de Teoria.



Gráfico 10 – Total de autores/as referenciados/as nas disciplinas da área de Teoria da grade obrigatória do currículo de bacharelado divididos/as por nacionalidade. Total de 30

Em termos gerais, o quadro que representa a proporção de autores/as referenciados/as e suas nacionalidades, analisando a totalidade do currículo, modifica-se levemente em comparação ao apresentado acima. Adicionam-se, os/as autores/as norte-americanos/as (10,6%) e italianos/as, além de outros/as, de diferentes nacionalidades (num total de 16,7%, nas quais predominam Alemanha, Argentina e Espanha). Os/as autores/as brasileiros/as passam a predominar, representando a maioria não absoluta (30,8%), muito em função das

áreas de Brasil⁵⁵, Metodologia e da disciplina de Historiografia II. Os/as autores/as franceses/as participam com 20,2% enquanto os/as ingleses, 9,1%. Nota-se que o eixo francês/anglo-saxão ainda possui mais relevância, ficando à margem os autores latino-americanos/as e africanos⁵⁶.

Disciplinas do DHIS por Nacionalidade

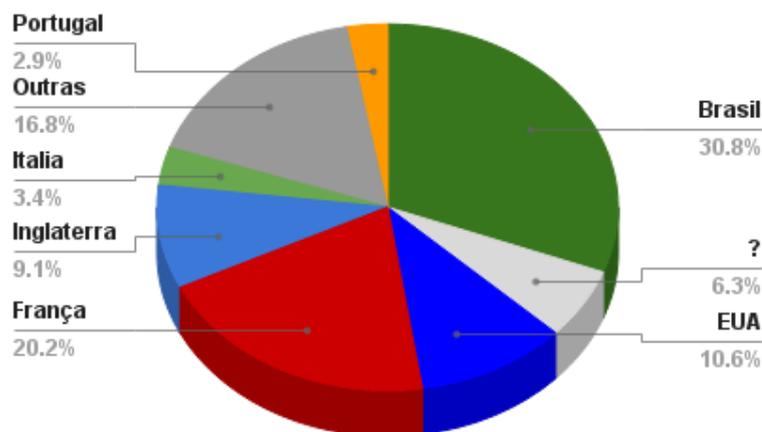


Gráfico 11 – Proporção de autores/as referenciados/as em todas as disciplinas ofertadas pelo Departamento de História na grade obrigatória do currículo comum ao bacharelado e licenciatura, divididos/as por nacionalidade. Total de 208

⁵⁵ Incluídas nessa classificação, as disciplinas de História do Brasil I, II, III e IV, Rio de Janeiro Colonial e Rio de Janeiro I.

⁵⁶ Aparecem, entretanto, algumas referências a autores ganeses (dois) e indianos (três).

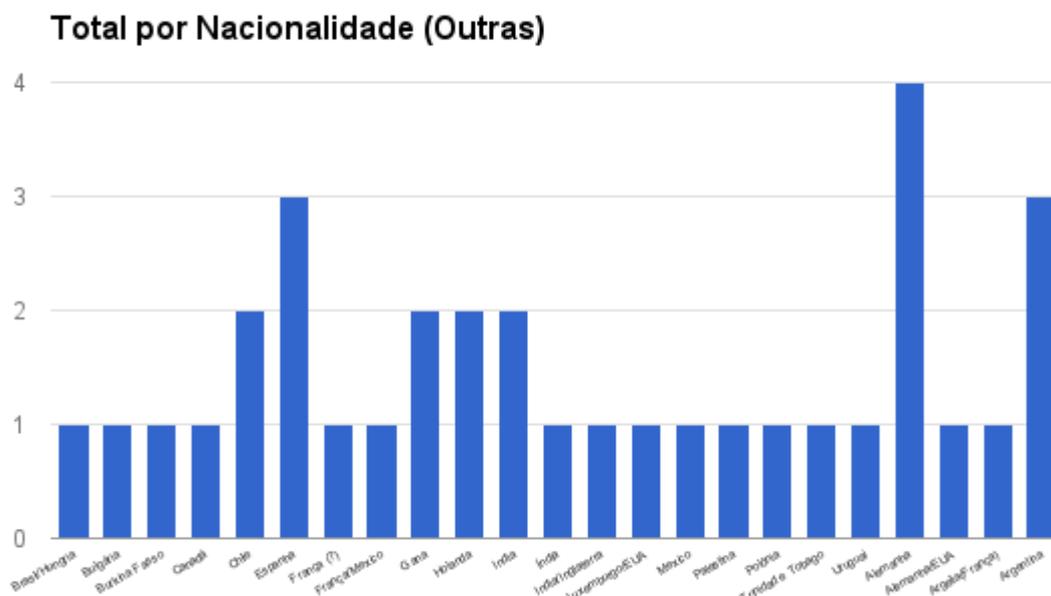


Gráfico 12 – Nacionalidade dos/as autores/as referenciados/as em todas as disciplinas da grade obrigatória do currículo de bacharelado (campo “outras” do quadro 11). Total de 34

Ao ser questionado sobre a ascendência dos estudos de resistência ao eurocentrismo, os estudos pós-coloniais, que começam a se consolidar no meio intelectual a partir de Fanon e Said, e, uma possível contradição nesse quadro, com a manutenção de um currículo eurocêntrico, o professor "A" disse não concordar com essa contradição, pois, no meio historiográfico, na época, se privilegiava outras perspectivas, como a História das Mentalidades (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

Por outro lado, o estudante “A” observa que há alguns professores que trabalham de forma diferente rompendo com o eurocentrismo a partir da relativa autonomia que possuem na construção dos programas de curso. “Eles conseguem pegar uma série de bibliografias que vão dar conta de analisar o Brasil, analisar a nossa realidade brasileira” (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

O professor “A” entende que a preponderância dos estudos sobre a Europa é atribuída a forte influência da historiografia francesa, principalmente sobre as áreas de Moderna e Contemporânea. Considera que existe um vazio político na historiografia brasileira, uma ausência de discussão sobre as questões nacionais. Esse vazio é preenchido pela influência da cultura europeia e norte-americana. A influência francesa não é um fenômeno recente. Há

também uma tendência a manutenção, a repetição, pelos/as professores/as, dos temas que eles mesmos aprenderam quando alunos: “alguns professores sofrem uma grande influência dos seus professores antigos e, de certa maneira, repetem muito aquilo que foi discutido no passado, num passado recente e num passado remoto” (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

Álvaro Vieira Pinto considerava que o processo de escolha dos novos professores era feito de modo a manter o mesmo tipo de ensino e a defender os valores "eternos" da universidade. Dessa maneira, o novo professor não era efetivamente novo, pois tudo se fazia para desaprovar o candidato que viesse introduzir um pensamento progressista, denunciar os males da estrutura vigente. O novo professor, portanto, não passava de uma cópia, uma duplicata do professor antigo. Dizia ele : "*O processo de escolha do professor não se destina a escolher um novo professor, mas justamente a escolher o mesmo professor, na pessoa de outro indivíduo*" (PINTO, 1994, p. 50). Essa parece ser a conclusão que o estudante "A" chega, quando, em certo momento, atribui a formação do professor e a sua carreira como aluno universitário que não contesta nem tenciona, certa característica que o torna insensível às demandas estudantis e mesmo reacionário a elas (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o final dessa dissertação fazendo uma autocrítica quanto aos objetivos que foram – ou não – possíveis de atingir no caminho que percorremos. A escolha dos/as entrevistados/as e o recorte documental e temporal da pesquisa direcionaram algumas possibilidades de análise e dificultaram – e, em alguns casos impossibilitaram - outras. De antemão, afirmamos que esta pesquisa é resultado de uma trajetória política que teve início muito antes do mestrado. Sendo essa trajetória uma escolha, em boa medida, deliberada, minha formação intelectual estará necessariamente marcada por ela. Tal característica gera uma dificuldade a mais na análise dos dados, na construção da narrativa e dos argumentos e sobre a qual já sabíamos que deveríamos nos debruçar: a relativização.

Sempre existem dois lados de uma mesma moeda, nunca existe uma história única, sob um único ponto de vista. Partimos do pressuposto que, de certa forma, estamos contando uma história possível, uma interpretação possível sobre o currículo e sua trajetória nas décadas, e, principalmente na década mais recente. Mas, é, ao mesmo tempo, uma opção política. Se tivéssemos entrevistado outros/as professores/as e, talvez, outros/as alunos/as, provavelmente teríamos uma dissertação com outros contornos, que poderia atingir conclusões completamente distintas das apresentadas aqui.

Apresentamos a perspectiva de um aluno que militou três anos como integrante do coletivo Filhos da Pública e diretor do centro acadêmico de História. Esse é o meu lugar de fala, não poderia ser diferente. Ainda assim, procedemos a algumas autocríticas, apresentamos algumas análises que nos são possíveis fazer, hoje, fora, mais distante no tempo e no espaço. Da mesma maneira que, por outro lado, apresentamos análises mais profundas, mas elaboradas na mesma linha política que reivindicava enquanto era estudante, agora com mais conteúdo teórico, com mais tempo de investigação e construção de argumentos e sem dúvida menos “panfletário”, mas não menos político e não menos engajado.

Das entrevistas, certamente existe uma que se diferencia mais das outras no conteúdo político e ela aparece nessa dissertação, justamente, apontando isso, mas apontando também as convergências possíveis com as dos/as outros/as professores/as e dos/as alunos/as. No geral, é possível afirmar que esses/as alunos/as e professores/as entrevistados/as formam um campo político que dialoga e converge em determinados assuntos, mas não em todos.

Os argumentos centrais dessa pesquisa foram, portanto, a crítica à universidade como

um espaço de produção de conhecimento marcado por relações de subalternidade, autoritárias e coloniais; a crítica ao eurocentrismo e ao patriarcalismo presentes no currículo de História como marcas sociológicas profundas e pouco questionadas; a crítica à inexistência de espaços de diálogos institucionalizados entre professores/as e estudantes; a defesa, portanto, da inversão desses valores, da construção de novas sociabilidades possíveis, da decolonização do pensamento e das relações sociais nas instituições educacionais brasileiras.

Para a construção dessas críticas, nos valem de algumas metodologias que foram descritas na introdução e no capítulo dois. Essas metodologias possibilitaram caminhar entre dois campos de conhecimento distintos, porém, proficuamente relacionados, a Educação e a História. Os trajetos percorridos nesses dois campos são perceptíveis se se compara os capítulos três e quatro. O primeiro apresenta uma argumentação mais histórica, em alguns momentos semelhantes à construção de narrativas que buscavam encadear eventos e processos históricos necessários à compreensão da universidade enquanto instituição produtora de saber e os sujeitos que nela atuam, suas contradições e possibilidades quando inserida num sistema capitalista periférico (ou dependente). O capítulo seguinte possui uma pegada mais sociológica, uma argumentação mais voltada para o campo da Educação e, especificamente do currículo. O que é esse currículo de História? Por que ele se configura dessa forma? Valemo-nos, também, das metodologias do campo da História, buscando estabelecer um equilíbrio entre as análises sincrônicas e diacrônicas.

Uma questão nos parece ter surgido como pano de fundo das interpretações sobre o currículo de História: o que se ensinar, visto a impossibilidade de dar conta de todo tempo e eventos, da inesgotabilidade dos conteúdos? Essa pergunta move os/as historiadores/as e professores/as de História a todo o tempo em suas atividades profissionais. E move, certamente, os/as responsáveis por criar, manter e modificar os currículos. Na prática, ela vem sempre sendo respondida de maneiras distintas no tempo e no espaço. Talvez, fosse o momento de modificar tanto a resposta quanto a pergunta. O que ensinar em História e por quê? Por que se tem ensinado essa História e não outra(s)? A quem isso interessa e por quê?

Outros apontamentos não foram possíveis de serem tratados, apesar de, inicialmente, termos nos proposto a pensá-los. Um aspecto, em especial, lembramos aqui, pois, no nosso entender, ainda carece de mais estudos tanto na área de historiografia quanto dos currículos de graduação. O currículo que analisamos passou por um processo de especialização, isolando-se no campo da História e, conseqüente, se afastou de outros campos de saber, como

a Economia, o Direito, a Geografia e as Artes. É possível estabelecer uma relação entre esse isolamento e a conjuntura política do pós anos noventa, quando as críticas ao marxismo ganharam notoriedade, sobretudo, as críticas ao “economicismo”. Optava-se por uma historiografia e um currículo mais fechado em si, menos dialogável com os campos da geografia e da economia. Além disso, observa-se uma tendência a rechaçar os aportes teórico metodológicos do marxismo. Em contrapartida, a historiografia, num movimento global ao qual esteve, também, submetida as produções brasileiras, aproximou-se da Antropologia, o que caracteriza para Ciro Flamarion Cardoso, uma história "antropologizante"⁵⁷. Essa tendência coincide com a profusão, no Brasil e no Rio de Janeiro, dos programas de Pós-Graduação, reconhecidos pelo caráter fortemente especializado de seus cursos, tanto no que diz respeito aos Mestrados quanto aos Doutorados.

Nesse processo, a historiografia caminhou para a aproximação com as teorias pós-modernas, cuja essência baseia-se num multiculturalismo liberal e na supervalorização dos discursos e das representações. Reconhecendo um predomínio da perspectiva cultural ou "culturalista" na historiografia nacional, Badaró (2014) afirma que o valor atribuído ao conceito de cultura é empregado, muitas das vezes, sem uma devida complexificação epistemológica, que leve em conta as origens dos termos e toda uma gama de controvérsias na sua utilização. Badaró (2014) atribui a isso que podemos considerar como "culturalização" da história uma inserção num paradigma mais complexo, o pós-moderno. Para o autor, valendo-se de François Loytard, esse paradigma baseia-se em alguns eixos: a) o entendimento de que vivemos em uma sociedade pós-industrial; b) a constatação de que o elemento estruturante das relações sociais é a linguagem; c) e, portanto, a perspectiva de que os conflitos sociais são entendidos então como jogos de linguagens (BADARÓ, 2014, p. 74). Entendemos que nesse mesmo processo se associam a crítica ao marxismo, principalmente ao economicismo, mas que acaba por generalizar um aspecto passível de críticas - inclusive entre os próprios marxistas - associando-o a toda uma teoria. Trata-se, portanto, mais de uma opção política do que propriamente epistemológica.

Como construir um currículo que pautar a superação dessas estruturas descritas e interpretadas ao longo da nossa dissertação? E quem pode fazê-lo? Um dos nossos entrevistados considerava que os alunos são tão ou mais capazes de avaliar o currículo e, se for o caso, propor alterações ou reformas. Segundo ele, dois fatores são responsáveis por esse

⁵⁷ Disponível em, <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/ciro-flamarion>. Acesso em 04/04/2015.

entendimento: o primeiro é a consideração da capacidade intelectual dos/as estudantes, geralmente subvalorizada, e o segundo é o fato de que os/as alunos/as, por "sofrerem" o currículo, ou seja, por estarem diretamente relacionados com o conjunto das disciplinas e das formas de ensino/aprendizagem, se tornam mais capazes de ter uma visão do todo, algo menos viável para os/as professores/as, visto que estão mais envolvidos com a própria área.

Essa dificuldade de pensar o currículo holisticamente decorre, também, da falta de espaços, ou momentos de discussão pedagógica, como lembrava Fenelon (2008). Sendo o currículo um documento aberto, que não se encerra no momento de sua confecção, seria produtivo encará-lo dessa forma, estabelecendo canais de debates e possibilidades de construção e reconstrução coletiva, de modo que o torne menos obsoleto, menos natimorto. Esse é, também, o entendimento de uma das entrevistadas, que citamos no capítulo quatro. A organização de espaços instituídos para discussão permanente sobre o currículo – caminho que parece ter tomado o Departamento depois do fracasso daquela comissão – pode ser uma maneira interessante de continuar a trilhar a democratização da produção de conhecimento e a superação dos ranços coloniais e autoritários da universidade.

Propostas interessantes foram surgindo ao longo das entrevistas e outras já haviam sido levantadas na época em que se criou a comissão de reformar curricular. Lembrando a décima primeira tese sobre Feuerbach⁵⁸, de Marx, listamos algumas das propostas que podem ajudar-nos a pensar nessas novas construções curriculares daqui em diante:

- Atribuir o nome real às disciplinas que abordam a História da Europa. Ex.: História da Antiguidade Europeia, História da Idade Média Europeia;
- Criação de eletivas com conteúdo definido. Ex.: História dos Estados Unidos, História da União Soviética;
- Inclusão de disciplinas sobre pensamento latino-americano e africano;
- Inclusão de disciplinas de Geografia e Economia;
- Reformulação das disciplinas de Laboratório;
- Revisão das ementas de modo a incluir temas e autores/as marginalizados;
- Inclusão de disciplinas de estatística e sobre ferramentas modernas para manejo de arquivos e compulsão de dados;

⁵⁸ “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo” (Karl Marx). Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em 01/05/2016 às 16:23.

- Criação de reuniões semestrais para discutir os erros e acertos pedagógicos;
- Estabelecimento de métodos permanentes de avaliação curricular;
- Redução das turmas para 30 alunos e consequente abertura de disciplinas todos os semestres.

Outras ideias poderão surgir de estudos seguintes. Esperamos que esse material sirva, também, de incentivo a novas pesquisas no campo do currículo, sobretudo nos níveis do ensino superior (graduação e pós-graduação) porque são nesses espaços que se constroem consensos historiográficos, posteriormente, difundidos nas escolas pelos/as professores/as formados nas universidades e pelos/as intelectuais que possuem inserção nos meios de comunicação de massa. A urgência dessa necessidade está em, por exemplo, romper com o racismo presente em campanhas do poder público sobre imigração, nas telenovelas das emissoras e no dia a dia das escolas, nas indústrias, nos ambientes de trabalho.

E, nesse sentido, queremos registrar uma última autocrítica. Se procedêssemos a mesma análise que fizemos das ementas das disciplinas do curso de História da UERJ/Maracanã, sobre a bibliografia referenciada nessa dissertação, certamente iríamos encontrar um padrão muito semelhante, com leves diferenças, na qual predominariam as referências a autores homens brancos. Concluiríamos, dessa maneira, que estamos sujeitos a essa formação que criticamos e a sua superação não acontece de forma simples e veloz como desejaríamos. Muitos passos devem ser dados nessa direção, entendendo que a Educação é um mecanismo complexo, contraditório, na configuração das ideologias dominantes numa sociedade capitalista. A reflexão que Raymond Williams traz sobre esse tema coincide com o que estamos querendo abordar. Segundo o autor, o padrão de significados e valores através dos quais as pessoas conduzem suas vidas aparenta ser autônomo e até mesmo natural, entretanto, seria irreal desvincular esse padrão dos aspectos políticos e econômicos, capazes de influenciar o comportamento e as emoções. Nesse sentido, “a prescrição comum da educação, como a chave para a mudança, ignora o fato de que a forma e o conteúdo da educação são afetados e, em alguns, casos determinados pelos sistemas reais de decisão [política] e de base [econômica]” (WILLIAMS, apud APPLE, pp. 45-46)

Nessa passagem, o autor recupera um pressuposto importante da teoria marxista que afirma a necessidade de alterações de fundo, também, na estrutura econômica, para lograr efeito nas transformações políticas e ideológicas que se almeja. Isso significa pensar que a

Educação – sobretudo a educação formal – não é por si mesma uma ferramenta de transformação social, se estiver deslocada do plano econômico, ou seja, das relações sociais de produção. As relações de produção, as relações de trabalho propriamente ditas configuram-se como mecanismos de produção e disseminação de cultura(s) e comportamento(s). Uma sociedade dividida em classes, na qual, gênero e raça se somam aos elementos de hierarquização e subalternização, irá produzir, para além do muro das escolas e universidades, comportamentos que tendem a manutenção dessas relações, mesmo que se possam criar, nessas instituições, mecanismos de composição educacional direcionados a construção crítica dessas relações. A esfera cultural ou ideológica, e, portanto, a esfera educacional não são simplesmente um reflexos ou determinações das práticas econômicas (APPLE, 1982, p. 13). As ações humanas, as contradições e relações específicas de homens e mulheres concretas no tempo e no espaço, são elementos que complexificam e dão contorno a essas práticas, estabelecendo graus de reprodução, contestação e/ou conformação das condições econômicas e macropolíticas.

A Educação e, conseqüentemente, o currículo, exercem, numa sociedade capitalista, um papel ambíguo. Atuam como mecanismo de controle social, porém, oferecem brechas e ferramentas relevantes a contestação desse sistema. Por isso, é, e continuará sendo, um campo de intensa disputa, de embates de diferentes projetos políticos, econômicos e culturais. E, nesse sentido, as correlações de força irão pender favoravelmente para quem detém maior poder econômico, quem é capaz de investir importantes somas de dinheiro na organização de instituições, no financiamento de estudantes, na criação de materiais didáticos etc. Um Estado que opte pela manutenção das relações de produção capitalista e, no caso brasileiro, um capitalismo dependente, não poderá caminhar muitos passos na direção de uma educação emancipadora sem oferecer riscos para sua própria existência. Isso ajuda a entender, por exemplo, porque a história da população negra é tratada com indiferença e subalternizada nos livros escolares e nos currículos das universidades, porque as mulheres encontram, sistematicamente, dificuldades em se fazer representadas e partícipes dos espaços políticos.

Para a construção de outras narrativas, portanto, é necessária a compreensão das relações de poder que se estabelecem nos espaços/tempos estudados. Essa compreensão se dará somente a partir de uma base teórica consistente, mas flexível à reflexão dos caminhos que as pesquisas sobre esses temas podem tomar. Em uma política *de-colonial*, somos levados a desaprender e a problematizar o lugar dos segmentos *outsiders*, do *Alien*, do *outro colonial*

para reconhecermos caminhos diversificados que nos aproximam de experiências efetivas de descolonização. Assim, a *clave de-colonial* reforça o desaprender para descolonizar os referenciais legitimados na transmissão de saberes legitimados como currículo (MIRANDA, 2013, p. 110). Propor novas epistemologias é condição fundamental da superação das estruturas sociais desiguais que fundamentam as relações de trabalho, a cultura e a economia, bem como a produção de saberes. Nesse sentido, a busca por metodologias e teorias consequentes torna-se o eixo das pesquisas que tem por base a perspectiva decolonial.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In.: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 1997, v. 01.

ANDRADE, Marcelo. A pesquisa com foco na interação dos sujeitos. In.: MARCONDES, Maria I. et al. **Metodologia e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território de disputas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BADARÓ, Marcelo M. As bases teóricas do revisionismo: o culturalismo e a historiografia brasileira contemporânea. In.: MELO, Demian Bezerra de (org.). **A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

BÁEZ, Fernando. **A História da destruição cultural da América Latina**. Tradução de Léo Schlfman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BARROS, José D'Assunção Barros. **O campo da História**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BITTENCOURT, Circe. M. Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: Bittencourt, Circe M. F.. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 1ed. São Paulo: Contexto, 1997, v. 01, p. 11-27.

CASTRO, Josué de. **Geografia da Fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade reformanda: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

DE CERTEAU, Michael. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. Os condenados da terra. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da cátedra ao departamento: subsídios para discussão**. Disponível em:
<http://www.unirio.br/estatuto/Da%20Catedra%20Universitaria%20ao%20Departamento.pdf>.
Acesso em 25/02/2013.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1979.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In.: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaina; (Org.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. **Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n.1,1988.p.5-27.

LACOUTURE, Jean. A História Imediata. In.: LEGOFF, Jacques. **A História Nova**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral. In.: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína; (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

MACHADO, Elielma Ayres. **Desigualdades raciais e ensino superior: um estudo sobre a introdução das leis de reservas de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes da UERJ**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado, 2004.

MANCEBO, Deise. **Da Gênese aos Compromissos: uma história da UERJ**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

MARINI, Rui Mauro. **A Universidade Brasileira**. México: Revista de Educación Superior, nº22, Abril-Junho, 1977.

MARTINS, Roberto. **O que é um diplomado em História?** 18/06/2013. Disponível em <http://profissao-historiador.blogspot.com.br/2013/07/o-que-e-um-diplomado-em-historia.html>. Acesso em 08/04/2016 às 18:51

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 2000: 131-150.

MENEGAT, Marildo. **Universidade, Mercadoria e Tradição Crítica**. In.: Estudos sobre Ruínas. Revan, 2012.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **A História, cativa da memória? Para um mapeamento**

da memória no campo das Ciências Sociais. Rev. Inst. Est. Bras., São Paulo, 34: 9-24, 1992.

MENEZES, Lená Medeiros de. A Reserva de Vagas na UERJ. **Proiniciar Comunica.** Rio de Janeiro, n.1 p. 2, out., 2012.

MIRANDA, Cláudia. **Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003.** Revista da ABPN • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 100-118.

_____. Frantz Fanon para a formação de professores: teorias e práticas para os currículos a partir da Lei 10639/2003 In: SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10639/2003.** 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2013.

MIRANDA, Cláudia; PIMENTEL, Fernando. G. **Currículo na História na UERJ e na UFRJ: todos os caminhos levam à Europa?**. Currículo sem Fronteiras, v. 15, p. 793-815, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **A história ensinada: algumas configurações do saber escolar.** História & Ensino (UEL), Londrina, v. 9, p. 1-35, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. et al. (orgs). **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas.** Rio de Janeiro: Mauad: Faperj, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas.** Sociedade e Cultura, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

MUNTEAL, O., VENTAPANE, J., FREIXO, A de. **O Brasil de João Goulart: um projeto de nação.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2006.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, 1955.

OLIVEIRA, Ivanilde A. et al. A entrevista na pesquisa educacional. In.: MARCONDES, Maria I. et alli. **Metodologia e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

OLIVEIRA, Ozerina Victor; MIRANDA, Cláudia. **Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã**. Rev. Bras. Educ. n..25 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004.

OURIQUES, Nildo. Ciência e pós-graduação na universidade brasileira. In: OURIQUES, Nildo e RAMPINELLI, Valdir. **Crítica à razão acadêmica**. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. **O colapso do figurino francês: crítica às ciências sociais no Brasil**. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de & VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. Educ. rev. vol.27 n.1 Belo Horizonte, Abr. 2011

PENNA, Lincoln de Abreu. Vieira Pinto, **O filósofo das massas**. Disponível em http://www.achegas.net/numero/44/lincoln_penna_44.pdf . Jan-jul de 2012. pp. 81-104. Acesso em 29/09/2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005a.

_____. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Rev. Estudos Avançados 19 (55), 2005b.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina: A Pátria Grande**. 2º ed. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1986.

_____. **A Universidade Necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SAID, Edward W. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente.** Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Cultura e imperialismo.** Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** Revista de Estudos Avançados. vol.2 n.2 São Paulo Mai/Ago 1988.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In.: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** Rio de Janeiro (?): Editora Contexto, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e Identidade Social: novos olhares.** Caxambú: 18º Reunião Anual da ANPED, GT 12 – Currículo – Trabalhos apresentados: setembro de 1995.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TODOROV, João Cláudio. **A Universidade Brasileira: Crise e Perspectivas.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1989

TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1962: 59-79.

TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro. **Ruy Mauro Marini: vida e obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VASCONCELLOS, Gilberto Felisberto. **A Jangada do Sul – Getúlio, Jango e Brizola.** São Paulo: Editora Caros Amigos, 2005.

Fontes documentais

BRASIL. **Lei nº 4464, de 9 de novembro de 1964.** Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos Estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 11 de novembro de 1964.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 12.711/2012 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 30 de agosto de 2012.

CADERNO DE ENTREVISTAS. Entrevistador: Fernando Guimarães Pimentel. Rio de Janeiro, 2015- 2016. Vários arquivos.mp3. Entrevistas concedidas por estudantes e professores para a pesquisa de mestrado.

CAHIS-UERJ. **Jornal do CAHIS.** Rio de Janeiro, Ano I, nº 1, março de 2008.

_____. **Jornal do CAHIS.** Rio de Janeiro, Ano I, nº 3, maio de 2008.

_____. **Jornal do CAHIS.** Rio de Janeiro, Ano II, nº 14, outubro de 2009.

_____. **Jornal do CAHIS.** Rio de Janeiro, Ano II, nº 15, novembro de 2009.

_____. **Jornal do CAHIS.** Rio de Janeiro, Ano III, nº 23, outubro de 2010.

CAp-UERJ. **Projeto-Político-Pedagógico.** Rio de Janeiro, 2013.

UERJ, **Ato Executivo 065/2009.**

UERJ, **Censo UERJ de graduação.** Disponível em <http://censouerj.webnode.com.br/>. Acesso em Abril/2016.

UERJ, **DataUERJ 2015 - ano base 2014**. Disponível em http://www2.datauerj.uerj.br/pdf/DATAUERJ_2015.pdf. Acesso em Abril/2016.

UERJ, **Deliberação CESEP 220/89. Aprova a reformulação da Estrutura Departamental do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**. 1989.

UERJ, **Deliberação CESEP 025/90. Altera o Artigo 2º da Deliberação nº 220/89 que aprovou a reformulação da Estrutura Departamental do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**. 1990.

UERJ, **Deliberação CESEP 026/90. Regula o currículo Pleno do Curso de História**. 1990.

UERJ, **Ementário do curso de História, modalidade bacharelado**. Disponível em http://www.ementario.uerj.br/cursos/historia_bacharelado.html. Acesso em 18/11/14.

UERJ, **Ementário do curso de História, modalidade licenciatura**. Disponível em http://www.ementario.uerj.br/cursos/historia_licenciatura.html. Acesso em 18/11/14.

UERJ, **Processo 4850/DAA/2005**. 2005.

APÊNDICES

Fotografias



Enterro simbólico do currículo (2011)



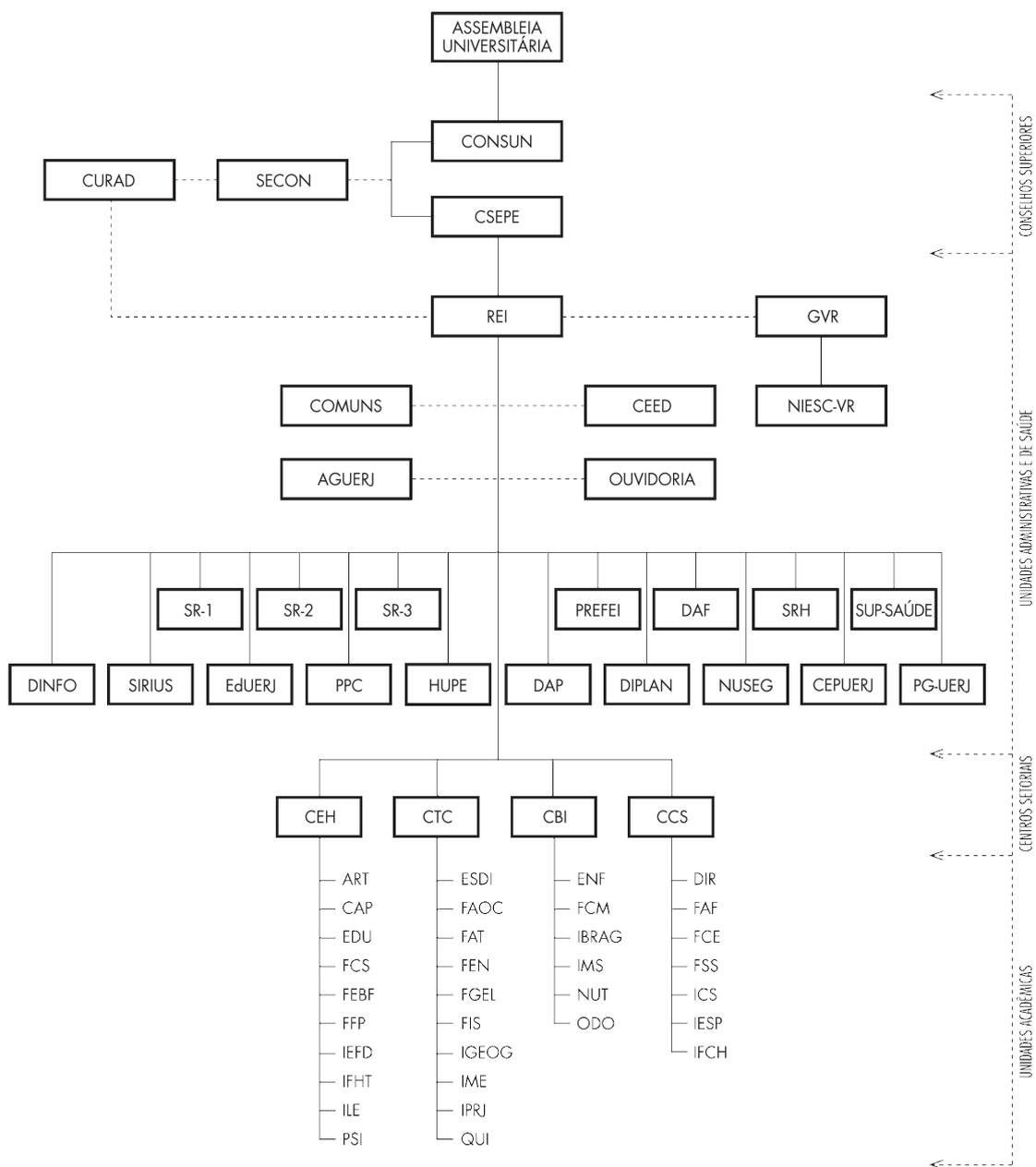
Protesto na inauguração do bandeirão da UERJ (nov/2011)



Manifestação em apoio a permanência da Aldeia Maracanã no prédio do Museu do Índio (2013)

Organograma da UERJ

Organograma - UERJ - 2015



ANEXO

Roteiro das entrevistas

Perfil do interlocutor: trajetória acadêmica e profissional

1. Tempo de trabalho/estudo na UERJ/Departamento de História;
2. Escolha da UERJ para cursar/ministrar História.

Blocos de diálogos

1. Estudantes
 - a. Relação entre os estudantes e os professores;
 - b. Política do departamento em relação aos estudantes;
 - c. Participação estudantil nas discussões (e reformas) curriculares.
2. Professores
 - a. Pontos positivos e negativos da docência na UERJ;
 - b. Análise das transformações (reformas) curriculares desde nos anos noventa e na primeira década desse milênio;
 - c. Pós-graduação e graduação: avaliação da relação entre ambas.
3. Eurocentrismo/Colonialidade
 - a. Aspectos;
 - b. Motivos;
 - c. Resistências.
4. Currículo
 - a. Pontos positivos e negativos;
 - b. Temas silenciados/supervalorizados: qual(is)? como? por que?;
 - c. Aspectos importantes na formação de professores/as e historiadores/as;
 - d. Participação dos estudantes na política curricular;
 - e. Vínculo com as demandas sociais.
5. Lei 10.639
 - a. Recepção da lei;
 - b. Criação da disciplina de História da África;
 - c. Participação da comunidade acadêmica.