



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

MARIA PAULA GONÇALVES CABRAL

**A OBRIGATORIEDADE DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PÓS-
REFORMA CURRICULAR:**

Epistemologias não brancas dentro do Curso de História da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (2014-2024)

Porto Alegre

2024

MARIA PAULA GONÇALVES CABRAL

**A OBRIGATORIEDADE DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PÓS-
REFORMA CURRICULAR:**

Epistemologias não brancas dentro do Curso de História da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (2014-2024)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito parcial à obtenção do título de licenciada em
História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof^a. Dr^a. José Rivair Macedo

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a Caroline Pacievitch

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Cabral, Maria Paula
A OBRIGATORIEDADE DE HISTÓRIA E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS POS- REFORMA CURRICULAR: Epistemologias
não brancas dentro do Curso de História da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014-2024)
/ Maria Paula Cabral. -- 2024.
92 f.

Orientador: José Rivair Macedo.

Coorientadora: Caroline Pacievitch.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em
História, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Diretrizes para a Educação para as Relações
Étnico-Raciais. 2. Ensino Superior. 3.
Responsabilidade Docente. 4. Reforma curricular. I.
Macedo, José Rivair, orient. II. Pacievitch,
Caroline, coorient. III. Título.

Maria Paula Gonçalves Cabral

**A OBRIGATORIEDADE DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
PÓSREFORMA CURRICULAR:**
Epistemologias não brancas dentro do Curso de História da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (2014-2024)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito parcial à obtenção do título de licenciada
em História do Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul.

Orientador: Prof. Dr. José Rivair Macedo

Coorientadora: Prof^a. Dr^a Caroline Pacievitch

Aprovado em: 17/01/2025

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Rivair Macedo - UFRGS

Prof^a. Dr^a. Caroline Pacievitch - UFRGS

Prof^a. Dr^a. Caroline Silveira Bauer – UFRGS

Me. Priscila Goulart dos Santos – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Hoje é dia 16 de dezembro, e estou reescrevendo meus agradecimentos pela quarta vez. É uma luta para que todos caibam aqui de uma forma que melhor represente o que cada um significa para mim. Antes de iniciar gostaria apenas de lembrar que eu agradeço a vocês muito mais do que cabe numa página A4.

Nenhuma outra pessoa poderia ocupar esse primeiro espaço que não minha mãe. Mãe, obrigado por acreditar em mim e ser minha maior apoiadora desde sempre. Eu te amo e não existiria nenhuma Paula professora, pesquisadora, aluna da UFRGS sem ti. Eu também te amo pai, não fique com ciúmes.

Bianca, Dani, Fabi e Nicolý, obrigada por caminharem ao meu lado por mais de 10 anos, entre altos e baixos. É uma honra crescer ao lado de pessoas como vocês, ver cada um lutando e conquistando objetivos, os quais os seres humaninhos do ensino fundamental e médio não tinham nem pensado. Naquela época só queríamos ser famosas no youtube ou sair vivos do ensino médio. Obrigado por compartilharem a vida comigo e me ajudarem a chegar até aqui.

Aos meus melhores amigos do instagram (como prometido em diversos *stories*) obrigada por me ajudarem nas mais diversas dúvidas, desde saber se o 6º ano era formado por crianças de 12 anos, até me ajudar a me manter firme, e na medida do possível, mentalmente estável (obrigada especial para a Marcela) para dar continuidade ao curso.

Não apenas aos que se mantiveram comigo, quero agradecer aos que conheci, nutri amizade, amor e carinho e por motivos de vida, seguimos caminhos diferentes. Obrigada.

Hipocrisia da minha parte agora será agradecer as minhas amigas Eduarda e Mônica (eu nunca tinha percebido que vocês são a legião urbana), no momento em que as ignoro faz um mês. Faz parte. Entrar na universidade, virar *gente grande* e tudo mais demandou tanto de todos nós, e eu agradeço imensamente por ter vocês ao meu lado nesse processo. Amo viver, sorrir e chorar com vocês.

Agradeço às minhas amigas Mikaela e Bárbara, que se aproximaram por uma escolha profissional, mas que se mantiveram na minha vida por uma escolha pessoal. Obrigada às duas

por construir junto comigo essa amizade que admiro e respeito tanto. Quem gostar do texto - eu não deixei ela corrigir os agradecimentos -, pode contratar os serviços da Bárbara para a revisão!

Quero agradecer a quem vêm construindo uma vida comigo e nossos quatro gatos. Franklin, obrigado por ler e acentuar meus trabalhos acadêmicos, me lembrar diariamente da minha capacidade, me trazer de volta nos momentos difíceis e somar no que eu acredito como futuro. Te conhecer mudou minha perspectiva de vida.

Me encaminhando para o fim, agradeço aos colegas e professores - desde o fundamental até aqui - os quais foram e continuam sendo fonte de inspiração para mim e que colaboraram sem igual na minha formação. Aos meus orientadores, que se fizeram presentes e me auxiliaram sempre que necessário. Obrigada ao Prof. Rivair, o qual mesmo com inúmeras demandas, nos últimos minutinhos da noite, sempre que necessário me mandava seus áudios. Os quais sempre foram um grande gás nas manhãs em que eu os ouvia. Obrigada à Prof. Carol, a qual com muita paciência e sabedoria leu meus *e-mails* desesperados de última hora, e me orientou numa pesquisa comprometida com o que acredito no campo da educação. E por último, mas não menos importante, não posso deixar de agradecer ao Prof. Marcus, o qual mesmo em processo de final de semestre, viagem e demais orientações, não deixou receber minhas dúvidas e me encaminhar no que veio a ser meu projeto de pesquisa.

*The burden of our history is great; the burden of
our history-making is all the greater.*

(Holt)

RESUMO

Este trabalho pretende discutir e problematizar como se deu o processo de reforma curricular no curso de História da UFRGS, procurando analisar os aspectos institucionais da discussão, frente a implementação da obrigatoriedade da disciplina de História e Relações Étnico-Raciais. Ancorado em um suporte teórico-metodológico que abarque a história social (Holt, 1995), os estudos críticos da branquitude (Bento, 2022), identidade e representação (Hall, 2008, 2016, 2022) e o entendimento de *paraestrutura* (Sodré, 2023), se procurou entender as relações e implicações entre estrutura - coletivo - indivíduo no campo do currículo (Silva, 2011). Como recurso metodológico, foram utilizadas as Atas de reunião do Departamento de História, a partir de recortes que abordassem as discussões da reforma curricular, como também demais documentos fornecidos por representantes discentes e docentes no processo de elaboração do novo Plano Pedagógico do Curso. Os resultados encontrados ao final do trabalho foram em primeiro lugar uma formação de professores de história estruturada em uma visão conteudista da história, secundarizando a dimensão pedagógica da formação. Em segundo lugar, foi constatado um padrão de ações coletivas e conseqüentemente, institucionais que perpetuam pactos da branquitude e não permitem a autorreflexão dentro do corpo docente para com sua prática pedagógica. Por fim, se percebe a adoção epistemológica, por parte dos componentes do curso, de uma produção de conhecimento ainda voltada ao eurocêntrico, na problematização do *outro* e no pouco engajamento com o componente pedagógico.

Palavras-chave: Diretrizes para a Educação para as Relações Étnico-Raciais; Ensino Superior; Responsabilidade Docente; Reforma curricular

ABSTRACT

This work aims to discuss and problematize how the process of curricular reform took place in the History course at UFRGS, seeking to analyze the institutional aspects of the discussion, in light of the implementation of the mandatory course on History and Ethnic-Racial Relations. Anchored in a theoretical-methodological framework that encompasses social history (Holt, 1995), critical studies of whiteness (Bento, 2022), identity and representation (Hall, 2008, 2016, 2022), and the understanding of para-structure (Sodré, 2023), the aim was to understand the relations and implications between structure - collective - individual in the field of the curriculum (Silva, 2011). As a methodological resource, meeting minutes from the History Department were used, focusing on excerpts that addressed the discussions of the curricular reform, as well as other documents provided by student and faculty representatives in the process of elaborating the new Pedagogical Plan of the Course. The results found at the end of the work were, firstly, a formation of history teachers structured in a content-based view of history, secondarying the pedagogical dimension of training. Secondly, a pattern of collective and consequently institutional actions was found, which perpetuates pacts of whiteness and does not allow for self-reflection within the faculty regarding their practices. Finally, the epistemological adoption by the course's members of a knowledge production still focused on Eurocentrism, in the problematization of the other, and the little engagement with the pedagogical component was observed.

Keywords: Guidelines for Education for Ethnic-Racial Relations; Higher Education; Teacher Responsibility; Curricular Reform

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Trecho da Ata nº 8 de 2016 (Anexo B).....	35
Figura 2: Trecho Ata nº 3 de 2018 (Anexo C).....	35
Figura 3: Trecho Contraproposta aos fundamentos e à proposta de grade da Comissão de Reforma Curricular para o curso de História da UFRGS, assinada por quatorze professores, 2016. (Anexo F).....	37
Figura 4: Trecho da Contraproposta, 2016. (Anexo F).....	49
Figura 5: Trecho da Contraproposta, 2016 (Anexo F).....	50
Figura 6: Trecho da Contraproposta, 2016 (Anexo F).....	50
Figura 7: Trecho Contraproposta, 2016 (Anexo F).	50

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A LEI TÁ AÍ DESDE 2002, E O CURSO, EM 2017 RESOLVEU MUDAR O CURRÍCULO? ISSO É UMA VERGONHA: DIÁLOGOS ENTRE ESTRUTURA E CONHECIMENTO.....	13
2.1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NÃO É UM CONTEÚDO, É UM PROJETO DE SOCIEDADE: CAMINHAR ENTRE LEIS	19
2.2 A UFRGS, COMO INSTITUIÇÃO PÚBLICA A SERVIÇO DA SOCIEDADE E COMPROMETIDA COM O FUTURO E COM A CONSCIÊNCIA CRÍTICA.....	25
3. OS BRANCOS NÃO PROMOVEM REUNIÕES SECRETAS ÀS CINCO DA MANHÃ PARA DEFINIR COMO VÃO MANTER SEUS PRIVILÉGIOS [...], MAS É COMO SE ASSIM FOSSE	33
3.1 FAÇA O QUE EU FALO, NÃO FAÇA O QUE EU FAÇO: LACUNAS DO CONHECIMENTO	38
3.2. TUDO DEPENDE DO COMPROMETIMENTO POLÍTICO E DO PROJETO DE NAÇÃO DO PROFESSOR.....	51
4. PENSAMENTOS FINAIS E AÇÕES FUTURAS.....	53
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
6. ANEXOS	63

1. INTRODUÇÃO

Falar e problematizar o curso que me forma enquanto historiadora, se deu e ainda se dá de maneira complexa, por isso antes de introduzir o assunto, gostaria de deixar evidente minhas escolhas e posições ao longo do texto. O primeiro ponto que gostaria de destacar é a profundidade que uma discussão curricular carrega consigo, não tendo um Trabalho de Conclusão o objetivo de atender todos os pontos do debate, mas sim um recorte muito específico. Transformações curriculares carregam consigo décadas para que se veja nitidamente suas mudanças subjetivas e que escapam aos olhares superficiais de situações e fontes. Por isso, destaco que o que foi desenvolvido aqui se refere ao período da reforma, podendo os professores até mesmo como foi percebido durante a escrita, adotarem novas práticas e pensamentos em sala de aula. Meus escritos se restringem ao que foi visto no recorte de reforma curricular e ao que ainda precisa ser melhor tensionado dentro do curso. O trabalho aqui deixa de trabalhar – em razão de tempo, disponibilidade e tamanho – com outras possibilidades de se pensar a reforma curricular do curso, que eu indicaria que fosse trabalhada a partir da História Oral, a qual acredito que traria mais riqueza e profundidade ao tema discutido, possibilitando ampliar a lente histórica, de eventos, pessoas e contextos pelos quais o período da reforma foi atravessado. Assim, o texto se delimita a um recorte específico da reforma, não pretendendo discutir outras alterações/temas que não conversem com o que pretendo aqui. Mas não posso deixar de lembrar que ao tratar de um currículo, diversas pessoas foram evocadas, suas vidas e profissões. O resultado da reforma não foi de agrado geral e convido a quem tenha interesse, que explore os demais campos do conhecimento que não foram abordados nesse texto.

Outro ponto importante que gostaria de destacar aqui é a maneira pela qual eu me relaciono com minhas produções. Ao longo do curso – esse que é objeto da minha pesquisa – foi possível entrar em contato com professoras que para sempre vou lembrar quando estiver escrevendo sobre história. Essas professoras são responsáveis por me ajudar a entender que o que escrevemos tem um público, uma intenção e é uma escrita individual, que não necessariamente precisa se apegar a palavras difíceis ou formais para que o conteúdo seja entendido. Assim, gostaria de lembrar que esse é um texto direcionado aos profissionais da educação, principalmente aos futuros e já professores de história dedicados a uma educação libertadora e em constante construção. Minha escrita é marcada, por vezes, de uma proximidade com o leitor, demonstrando que não é meu objetivo me distanciar do que eu pesquiso, e sim, estar presente nesse momento de mudanças e tensionamentos. Por fim, relembro aqui que o trabalho não tem o intuito de criar rivalidades ou mostrar apenas um lado de determinando evento. Este trabalho representa um recorte escolhido por mim, o que será tratado aqui é um resultado da minha escolha, não uma tentativa de criar problemáticas, apenas evidenciar o que

as fontes – nas suas possibilidades – demonstram.

Dito isso, relembro que mesmo curso abordado durante o trabalho, e muitas vezes convidado a refletir suas ações perante a inserção da disciplina de História e Relações Étnico-Raciais, é o mesmo curso o qual, junto de seus professores e colegas, me possibilitou articular esse pensamento e crítica. O leitor, ao longo do texto, perceberá que esta escrita é marcada pela minha relação com o curso e como vim desenrolando o problema pesquisado até então. Dito isso, acredito ser válido explicar para quem lê a origem do problema de pesquisa encontrado, estabelecido em: *como se deu a implementação da obrigatoriedade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações étnico-Raciais, a partir da Reforma Curricular no Curso de História da UFRGS (2014 - 2024)*. Para narrar essa origem, é necessário retornar ao início da minha trajetória dentro do curso no ano de 2021. A fim de tirar dúvidas e trocar informações, é de praxe fazermos grupos de *Whatsapp* a cada semestre, para um melhor decorrer do período. Aconteceu que em um deles surgiu uma pauta agitada: Por que a reforma curricular do Curso de História diminuiu a carga de disciplinas tão importantes para manter, de forma obrigatória, disciplinas como a História e Relações Étnico-Raciais (HRER) e História de Gênero?

Tal inquietação dos estudantes provocou em mim – que nunca cultivei um apego especial/emocional, como é o caso de vários colegas, com temas relacionados à história antiga, medieval etc. – um certo incômodo com o posicionamento partido dos próprios alunos. Diante disso, segui então o curso com essa pulga atrás da orelha, me acompanhando em disciplinas que discutiam branquitude, currículo, relações de poder, história social do racismo e entre outras as quais me auxiliaram a dar forma a problemática vivenciada e a pensar em como poderia transformá-la em um problema de pesquisa. Já nas primeiras revisões bibliográficas, percebi o quão esse problema sentido por mim foi também problematizado e tematizado por colegas do Curso de História das demais Universidades em âmbito Nacional.

As reformas curriculares colocadas em análise tiveram como objetivo geral a concretização das não tão recentes obrigatoriedades educacionais na formação de professores. Essas implementações as quais me refiro fazem parte das reivindicações históricas, em primeiro momento, dos movimentos negros e, posteriormente, da incrementação de demandas dos setores indígenas, quilombolas e da educação em geral. Tais esforços se estruturam em prol de uma educação reparadora e problematizadora da história brasileira enquanto espaço de perpetuação das desigualdades e narrativas nacionais, as quais trabalham com a negatização e estereotipagem de identidades e espaços dos pertencimentos étnicos formadores do país. Na

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em específico, a reforma curricular seguiu as orientações contidas nas últimas publicações legais no campo da formação de professores e cursos de licenciatura. Sem sombra de dúvidas o documento mais referenciado, direta ou indiretamente, nas fontes e discussões analisadas foi a Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015¹. As dezesseis páginas do documento definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial nos cursos de licenciatura e para a formação continuada, atentando então para a formação: a) dos profissionais do magistério para educação básica; b) do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada; c) da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior; d) da estrutura e currículo; e) continuada dos profissionais do magistério; f) dos profissionais do magistério e sua valorização. Os tópicos e assuntos reavivados pelos docentes, na sua maioria, foram em relação à nova carga horária dos cursos de licenciatura, a qual passou a contar com 400 horas de prática como componente curricular, além das 400 horas de estágio supervisionado. Junto com essas diretrizes, outras duas legislações, por muitas vezes esquecidas ou secundarizadas, foram importantes elementos para as discussões possibilitadoras da implementação da disciplina de História da África e dos Afro-brasileiros, bem como da disciplina de História e Relações Étnico-Raciais no Curso de História. São elas a lei 10.639/2003², Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), e a lei 11.645/2008³.

Disciplinas como essas, entretanto, não chegariam onde chegaram sem a presença do programa de Ações Afirmativas adotado pela universidade em 2007. A presença de sujeitos anteriormente deficitários na educação superior ampliou a lente de análise, tanto para com o espaço universitário em si, quanto para o que era e vem sendo trabalhado dentro de sala de aula. Frente aos avanços e mudanças já indicados, era premente uma mudança do nosso currículo. Desse modo, em 2014 se dava início, de maneira oficial e documentada, às discussões e planejamento do novo Projeto Pedagógico do Curso de História, o qual:

¹ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 07 nov. 2024.

² Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%20%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20o%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 29 nov. 2024.

³ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Acesso em: 05 nov. 2024.

resultou, inicialmente, de uma demanda da Plenária do Departamento de História, realizada em 13 de junho de 2014, que indicou uma comissão para avaliar o curso de licenciatura e propor um novo PPC. A primeira comissão apresentou o resultado de seus trabalhos em reunião plenária no dia 14 de março de 2016. No dia 07 de julho de 2016, foi formada nova comissão para a continuidade dos trabalhos, os quais se estenderam até abril de 2018. Ambas as comissões tiveram participação de docentes e discentes (UFRGS, 2024, p.9).

Mas por que analisar uma reforma curricular? Quais são as problemáticas e temáticas encontradas dentro deste contexto? Como será trabalhado com maior atenção na extensão deste texto, qualquer mudança curricular se encontra dentro de um campo de disputas de identidade e convicções teóricas adotadas e praticadas por determinado grupo. O Departamento de História (DH), sempre foi e continua sendo formado por uma esmagadora maioria de professores brancos, com um recorte geracional evidente. À vista disso, se entende aqui que qualquer disputa identitária – como é um processo de reforma curricular, seja em escolas ou universidades - é marcada por uma série de fatores como pertencimento étnico, classe, gênero, e mais especificamente no campo da história, suas vertentes teóricas e políticas. Em razão do grande número de professores, alunos e funcionários brancos, assim como a já existência de trabalhos que atentam para esse recorte, as questões do campo da branquitude, foram escolhidas por mim para basilar minhas análises. Servindo aqui como um dos aportes teóricos para análise dos documentos, falas e ações tomadas pelos docentes. Junto de uma análise perpassada pelo campo da branquitude, se soma o campo da História Social, o qual foi ímpar para o entrelaçamento das relações estruturais, institucionais e sua influência - como também vice-versa - nas atitudes do cotidiano, dentro de sala de aula e opções tomadas no âmbito da reforma curricular.

Me aproximar da reorganização curricular de forma palpável só foi possível através de diferentes fontes históricas. O primeiro conjunto de fontes levantadas foram as Atas de Reunião do Departamento de História, a partir de um recorte temporal que privilegiou a reformulação curricular. Em segundo lugar, sabendo das lacunas apresentadas pelas atas enquanto documento histórico, foi necessária uma busca por demais fontes em diálogo com tal período de transformação. Dessa maneira, me aproximo de três trabalhos, escritos também por colegas de curso - em distintos recortes temporais - os quais também se colocaram, como alguns acreditam, na cilada de discutir o próprio curso e sua organização. Ao longo do texto, apresento os colegas e as suas produções, assim como cada uma me foi essencial para um olhar estrutural e de continuidade das problemáticas levantadas por nós. Ainda sentindo necessidade de uma aproximação maior com os protagonistas deste tema, os docentes e discentes, meu terceiro grupo de fontes se refere aos documentos disponibilizados por participantes das discussões, representantes discentes e professores - que serão mantidos em anonimato - os quais confiaram a mim acesso às discussões protagonizadas pelos professores e estudantes no período de

reforma curricular estudado. Posteriormente será aprofundado cada uma das fontes, mas gostaria de frisar o que foi comentado no início, uma reforma impacta para além de documentos e registros oficiais, impactando a vida dos professores e alunos de maneira que as fontes escritas muitas vezes não serão capazes de dimensionar.

Feito uma breve apresentação do tema, o presente trabalho tem como objetivo e fio condutor, em primeiro momento, *compreender a implementação e desdobramentos da*

obrigatoriedade da disciplina de História e Relações Étnico-Raciais no Curso de História da UFRGS. E como objetivos específicos, a) Reconhecer as demandas legais que pautaram a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais no Curso de História; b) Entender a dimensão institucional da discussão e sua relação com os pactos narcísicos da branquitude, racismo epistêmico e acadêmico; c) Interpretar se houve, e quais direcionamentos epistemológicos se fizeram presentes durante o processo de implementação da reforma curricular e consumação das demandas educacionais em curso.

Para concluir esta introdução ao tema, gostaria de expressar meu respeito aos professores e ao curso, - os quais, indicados no início da introdução, foram responsáveis por hoje estar me encaminhando para uma formação em história - e reiterar o compromisso deste texto, assim como os demais citados, com a educação e formação de professores de história. Este trabalho se insere no caminhar de produções preocupadas com uma educação engajada, antirracista, dedicada à construção dos saberes, abraçando não apenas o conhecimento, mas o sujeito que o produz.

2. A LEI TÁ AÍ DESDE 2002, E O CURSO, EM 2017 RESOLVEU MUDAR O CURRÍCULO? ISSO É UMA VERGONHA⁴: DIÁLOGOS ENTRE ESTRUTURA E CONHECIMENTO

A indignação da colega do Curso de História será o meu pontapé inicial para pensar a Universidade no Brasil. O incômodo se refere à demora de ação por parte da Universidade - ou do curso, mais especificamente - de responder às demandas legais em relação ao estudo da História Africana e dos Afro-Brasileiros dentro do Curso de História da UFRGS. Acredito que mais adiante no curso e pelo próprio relato em tom de denúncia, posteriormente a mesma tenha percebido que não à toa uma Lei como a 10.639/2003 teve e ainda tem um extenso caminho na sua aplicação efetiva nos nossos espaços de educação. A fim de entender o porquê das nossas denúncias, o objetivo desta primeira parte será apresentar a constituição da Universidade enquanto uma Instituição corroboradora para a continuidade do pensamento colonial no tempo presente; destacar o campo das humanidades e a própria Ciência História enquanto ferramenta de exclusão de epistemologias não brancas; e por fim apresentar ao leitor a UFRGS e o Curso de História a partir de suas especificidades na qualidade de campo analítico.

Para pensar a historicidade do racismo e desigualdade no Brasil, não quero aqui deixar de reconhecer a importância do advogado Silvio Almeida, um personagem de renome no trabalho de divulgação do que hoje temos consolidado para o entendimento de Racismo Estrutural. Porém, em virtude de acontecimentos recentes no campo político envolvendo o até então Ministro Silvio Almeida e a Ministra Anielle Franco, meu referencial para pensar a presença estrutural do racismo no Brasil, teve de ser deslocado ou, no mínimo, melhor articulado. Não irei desconsiderar a produção de Almeida, pois foi a partir do seu texto que me aproximei dos trabalhos do cientista político marxista, Joachim Hirsch (2007), o qual, na tentativa de relacionar o Déficit da Teoria do Estado na Teoria da Regulamentação, acaba servindo para nos apresentar o conceito de Instituição, em diálogo com a análise de Marx de *formas*, Hirsch afirma:

⁴Citação de colega de curso, a partir de entrevista concedida ao projeto *Ingresso e Permanência de Estudantes Cotistas na UFRGS*, do Repositório de História Oral da UFRGS. O conjunto de entrevistas coletadas estão disponibilizadas e transcritas no site do REPHO. Disponível em: https://www.ufrgs.br/repho/resultados/?_sfm_nome_do_projeto=Ingresso%20e%20Permanência%20de%20Estudantes%20Cotistas%20na%20UFRGS. Acesso em 08 out. 2024.

nas instituições se materializam as determinações formais sociais gerais. Em seu significado geral, instituições são modos de orientação, rotinização e coordenação de comportamentos que tanto orientam a ação social como a tornam normalmente possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais. Sob as condições do modo de socialização capitalista, elas tornam-se processos de institucionalização na medida em que, de ‘forma determinada’, asseguram a reprodução da sociedade “nas costas” dos atores individuais, mas por meio de sua ação. Ou os princípios de socialização básicos estabelecem as condições para a formação das instituições, nas quais as formas sociais recebem sua expressão concreta e prática. (2007, p. 26)

De fato, nenhum dos autores citados neste parágrafo articulam os conceitos teóricos-metodológicos de *estrutura social, instituição etc.* para pensar o racismo no Brasil, mas ao ler suas obras e interpretações sobre a construção da sociedade brasileira, fica evidente a problematização das formas com que o racismo se perpassa pelas estruturas, instituições e ações individuais. Pensando então a historicidade estrutural e institucional do racismo, foram levantados pensadores da história brasileira, como Abdias Nascimento (2016), Beatriz Nascimento (2021), Florestan Fernandes (1964) e Sueli Carneiro (2011). As obras e autores citados auxiliam no entendimento de que as instituições - inseridas em uma estrutura social maior - trabalham com o intuito de garantir a hegemonia de um grupo, se utilizando de táticas para além da violência física, como também a produção conhecimento de maneira racializada, construindo o ideal de superioridade de um grupo racial sobre outro. A universidade ao longo do tempo decorrente de reivindicações sociais-políticas-econômica da sociedade, vem abrindo espaço para que se construam novos conhecimentos e aloquem também dentro de suas salas de aulas grupos que não fazem parte do recorte homem branco. Todavia, entendendo a universidade como um dos meios/espços utilizados para perpetuar e manter o poder cultural, econômico e político em concordância com o grupo dominante, se percebe que ainda é um caminho longo a percorrer para que haja de fato igualdade de pertencimento, produção acadêmica e valorização de conhecimentos de modo igualitário.

Seguindo, mesmo com a contribuição desses autores, ainda percebia uma lacuna na teoria estrutural-institucional. Por isso me dirigi ao pensador que recentemente nos presenteou com sua obra *Fascismo da Cor: uma radiografia do racismo nacional* (2023). Muniz Sodré, sociólogo e pesquisador da cultura nacional, surge então com o conceito de *paraestrutura*. Para o sociólogo:

paraestrutura significa estar fora da estrutura jurídico-política, mas dentro das vontades e das práticas, na medida em que para isso houver margem institucional ou então oportunidade social. “Vontade” não deve aqui ser entendida como fenômeno individual ou subjetivo e sim como a força interna de uma forma coletiva. (Sodré, 2023, p. 50)

A contribuição de Sodré foi essencial para o entendimento de fenômenos analisados durante esta pesquisa, pois uma concepção contempladora apenas da teoria estrutural, poderia deixar de problematizar o coletivo dos departamentos, dos professores e alunos. A teoria estrutural poderia acabar na análise legislativa e não no entrelaço da estrutura com as pessoas -

que é o pretendido aqui - onde segundo o autor “não é nenhuma estrutura que faz funcionar os mecanismos de discriminação (...) o estrutural não explica a complexidade do “arraigado” no sentimento racista” (2023, p. 49). Sodré segue:

Há uma espécie de dissonância cognitiva entre a organização e prática, a existência de uma estrutura não assegura o funcionamento de coisa nenhuma. Por outro lado, a funcionalidade do racismo no âmbito das instituições e das relações subjetivas independe de uma estrutura, o que torna ainda mais difícil a sua apreensão por mecanismos puramente racionais (Sodré, 2023, p. 59).

Na forma social escravista do tipo brasileiro, o racismo institucional não se legitima por legislação (pelo contrário, existe uma lei penal que tipifica o racismo como crime); no entanto, é exercido na prática por perversões institucionais orientadas por representações derivadas de uma reflexividade social específica (Sodré, 2023, p. 105).

A partir da adoção de *paraestrutura* como conceito base neste trabalho, adotando a relação entre estrutura-instituição-indivíduo, não vi forma de construir minha análise sem percorrer o campo da História Social. A partir do teórico Thomas Holt e sua obra *Marking: Race, Race-making, and the Writing of History*, foi possível visualizar a teoria de Sodré e o que eu obtive através dos movimentos de pesquisa e leitura das fontes: a relação entre instituição e perpetuação no cotidiano das estruturas raciais. Segundo Holt:

Implicated in this statement is a very complex and profound problem of social analysis, what I will call "the levels problem," that is, the problem of establishing the continuity between behavioral explanations sited at the individual level of human experience and those at the level of society and social forces. The fundamental problem articulated here is one of linkages. The everyday acts of name calling and petty exclusions are minor links in a larger historical chain of events, structures, and transformations anchored in slavery and the slave trade. Together, they nourish the racial knowledge that produces and sustains the mentalities or subjectivities capable of engaging in the brutal, wholesale destruction of other human beings (1995, p.7)⁵

Em sua obra, Holt argumenta sobre o ganho advindo de uma análise reflexiva dos diferentes níveis - macro e micro - para uma compreensão mais eficiente e comprometida com a realidade das problemáticas sociais. Apoiando-se nos trabalhos sobre a relação entre a existência e consciência, do filósofo Martin Heidegger, Holt argumenta como é caro ao historiador a adoção de uma análise que contemple o cotidiano e as ações *comuns*, pois:

⁵·É um problema muito complexo e profundo da análise social que está envolvido nesta declaração, o que vou chamar de “o problema dos níveis”, isto é, o problema de estabelecer a continuidade entre as explicações comportamentais localizadas no nível individual da experiência humana e as forças sociais que estão no nível da sociedade. O problema fundamental articulado aqui é uma das ligações. Os atos cotidianos de xingamentos e exclusões mesquinhas são conexões menores em uma cadeia histórica maior de eventos, estruturas e transformações ancorada na escravidão e no tráfico de escravos. Juntos, eles alimentam o conhecimento racial que produz e sustenta as mentalidades ou subjetividades capazes de se empenharem na brutal destruição de outros seres humanos. (Tradução livre para fins didáticos sem publicação de Fernanda Oliveira da Silva)

Any model of social action, moreover, must be historical. Historicity is crucial both in the sense of personal and collective memory and in terms of the constructs of the "non-self" that take shape within its space. Indeed, one cannot even conceptualize an individual consciousness, a self continuous from one time point to another, without a concept of history, of memory.!? To think "I am" requires "I was," which needs in turn a narrative of "they" and/or "we." Such narratives link the succession of events, experiences, and persons that constitute any self in any time-present, which is to say in one's consciousness. A self is knowable, then-even to itself-only in terms of its history. If this premise is true, it follows that one cannot explain human behavior and desire absent the social and historical contexts within which they are grounded. (1995, p.10)⁶

A adoção de uma perspectiva a qual a articulação entre estrutura e cotidiano, foi indispensável para análise das fontes escolhidas. Trabalhar com relatos e documentos construídos a partir de trocas cotidianas, relações e problemáticas enfrentadas no dia a dia de professores e alunos, me solicitava um olhar que procurasse dentro disso, o fazer-se da raça (Holt, 1995) seja ela negra, branca, indígena, ou até mesmo, como coloca Carneiro (2023) o que aconteceu muitas vezes foi o *não fazer-se*, e como isso se dá dentro de uma estrutura maior.

Estabelecido alguns apontamentos teórico-metodológicos, parto para meu entendimento de que o Ensino Superior no Brasil se construiu como fruto de um projeto de modernização social, o qual não deixou de ser acompanhado pelo processo de embranquecimento da população Brasileira, seja pela cor da pele (Dávila, 2006) ou pela racialização do conhecimento (Oyěwùmí, 2004). O empreendimento da modernização ocidental, fenômeno presenciado no Brasil e demais países do Sul global, foi marcado pela forte presença e continuidade do pensamento colonial, como demonstrado pelo sociólogo Ramón Grosfoguel (2024), onde, em diálogo com outro grande pensador anticolonial Aimé Césaire, afirmam “a modernidade é um projeto de morte genocida da vida (humana e não humana) e a destruição epistêmica de outras civilizações (destruições de formas “outras” de conhecer, ser e estar no mundo)” (p. 63). As problemáticas encontradas no período colonial então, não se extinguem ou resolvem, apenas se rearticulam para melhor se inserir nos novos arranjos sociais. Na esteira das mudanças, o pesquisador José Jorge de Carvalho discute sobre os diferentes momentos e ferramentas de que

⁶ Qualquer modelo de ação social, além disso, deve ser histórico. A historicidade é crucial tanto no sentido de memória pessoal e coletiva quanto em termos das construções do “não-eu” que toma forma dentro de seu espaço. De fato, não se pode sequer conceituar uma consciência individual, uma autoconsciência contínua de um ponto de tempo para outro, sem um conceito de história, de memória. Pensar “eu sou” requer “eu era”, que por sua vez, precisa de uma narrativa de “eles” e/ou “nós”. Tais narrativas vinculam a sucessão de eventos, experiências e pessoas que constituem qualquer eu de qualquer momento presente, ou seja, na consciência da pessoa. Uma autoconsciência é cognoscível, então, mesmo para si somente em termos de sua história. Se essa premissa é verdadeira, segue-se que não se pode explicar o comportamento humano e o desejo sem os contextos sociais e históricos em que estão fundamentados. (Tradução livre para fins didáticos sem publicação de Fernanda Oliveira da Silva)

a estrutura brasileira se utilizou para o esvaziamento de pessoas não brancas dos espaços educacionais:

Se é certo que o processo de branqueamento consciente analisado por Müller e Dávila começou na primeira década do século (anterior, portanto, à implantação das universidades), foi formulado por políticos que tiveram acesso ao ensino superior brasileiro na virada do século XIX para o século XX. Em outros termos, a cultura geral racista que expulsou as normalistas e os professores negros das escolas públicas do Brasil perpassava o imaginário daqueles que, trinta anos depois, institucionalizaram o nosso ensino superior (Carvalho, 2007, p. 41).

Sueli Carneiro, intelectual central para pensar o conceito de epistemicídio, indica também que “o embranquecimento é tanto um projeto estético e eugênico como uma estratégia de promoção dos grupos raciais considerados adequados para sustentar o processo de modernização” (Carneiro, 2023, p. 65) Em diálogo com Boaventura Santos, um dos expoentes no campo teórico da epistemologia, ela afirma:

Santos aponta que as consequências para o conjunto da humanidade da supressão intencional desses conhecimentos subjugados ou sepultados são enormes, pois “significou um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento”, procedendo pela “liquidação sistemática das alternativas, quando elas, tanto no plano epistemológico como no plano prático, não se compatibilizaram com as práticas hegemônicas”. Essa é uma das consequências irremediáveis da dimensão epistemológica do contrato racial. Nesse sentido, colonialismo e racismo se constituíram enquanto aparato global de destruição de corpos, mentes e espíritos, pela vinculação e subordinação da sobrevivência cognitiva do dominado aos parâmetros da epistemologia ocidental. (Carneiro, 2023, p. 95)

Similar ao acontecimento de Almeida, não usarei Boaventura para pensar epistemologia. Converso então com duas intelectuais para repensar meu ponto de partida teórico. Iniciando com Patricia Hill Collins (2024), socióloga ilustre no pensamento interseccional, em diálogo com a filósofa do pensamento feminista, Sandra Harding, elucidada o que se entende por epistemologia. Sendo esta uma “teoria geral do conhecimento (...) ela investiga padrões utilizados para avaliar o conhecimento ou o porquê de considerarmos algo como verdadeiro” (Collins, 2024, p. 140). Collins, em sua obra *Pensamento Feminista Negro*, continua:

A esfera da epistemologia é importante porque determina quais perguntas merecem investigação, quais referenciais interpretativos serão usados para analisar as descobertas e para que fim serão destinados os conhecimentos decorrentes desse processo [...]. As escolhas epistemológicas referentes a em quem se deve confiar, em que acreditar e por que algo é verdadeiro não são questões acadêmicas inocentes. Essas preocupações, ao contrário, dizem respeito a uma questão fundamental: a das versões da verdade que acabam por prevalecer (Collins, 2019, p. 456).

Entendendo o campo da história, e do próprio conceito de conceito de epistemologia, como espaços predominantemente narrado por homens brancos, procuro neste trabalho, a partir

do pensamento da próxima intelectual, Lélia Gonzalez, adotar outras possibilidades de se pensar epistemologicamente a produção de conhecimento. Partindo do pressuposto já elucidado de que epistemologia faz referência a construção de conhecimento e suas condições de produção, Lélia é de grande suporte para entender e pensar o futuro de nossas relações com saberes plurais. Através de uma perspectiva histórico-cultural, a autora procura dar conta da realidade e especificidade dos Ladino-Africanos, entendendo este povo, incluindo a população branca, como resultado das práticas de vivência dos povos subalternizados pelas práticas coloniais. Segundo Lélia, adotar esta perspectiva:

permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A América e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular) Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretção e criação de novas formas) que é afrocentrada (Gonzales, 1988, p. 76).

Adotar o pensamento de Lélia para pensar nesse grupo de pessoas é também pensar a partir dos conhecimentos produzidos pelos mesmos, somando a racionalidade indígena e afro-brasileira na constituição de novas formas de se produzir conhecimento, e ainda entender e conceber as particularidades dos saberes produzidos. No campo da educação, no qual este trabalho se insere, a escolha de Lélia se dá também pela prática docente a qual acredito, valorizando uma pluralidade de saberes dentro da sala de aula e uma responsabilidade docente frente a sua posição social, entendendo que enquanto professores devemos:

recuperar o máximo das experiências de conhecimentos do mundo, alargando o espaço de produção de conhecimentos e de modos de pensar, instaurando a própria possibilidade de falar com – em vez de falar sobre– outros mundos e saberes. (Meneses, 2009, p. 208)

Retornando então ao conceito de epistemicídio colocado por Carneiro (2023), se percebe na implementação não apenas do Ensino Superior no Brasil, como da educação em geral, um caráter epistemicida, onde se esvaziou - ou se tentou esvaziar - as salas de aula e demais espaços escolares, de todo e qualquer conhecimento não produzido pelas nossas mentes brancas. Talvez o exemplo histórico de maior conhecimento popular seja a atuação da Companhia Jesuítica e sua atuação na educação - acompanhada pela tentativa⁷ catequização e

⁷ Sobre a efetividade das Companhias, ver: PAZ, Jaílson Souza da. Os índios na história do Brasil. In: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (org.). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígena**. Recife: Edições Rascunhos, 2017. p. 1-242. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/08/O-ensino-da-temática-indígena.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

branqueamento - das populações indígenas e negras. Deste modo, a educação no Brasil caminhou para se tornar o que Carneiro irá denominar como Dispositivo de Racialidade, no momento em que “produz uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor de pele o fator de identificação do normal, e a brancura será sua representação” (Carneiro, 2023, p. 31).

Até aqui, se entendeu o conceito de epistemologia evocado não apenas nos campos de produção de conhecimento, mas principalmente neles. As universidades então, estão permeadas de conflitos e disputas epistemológicas, assim como qualquer campo e espaço social. Cabe então pensar se a convivência entre os saberes e suas produções dentro deste campo se dão de maneira diversa, ou se há ainda a narrativa de hegemonia pretendida nos primórdios da implementação do Ensino Superior no país.

2.1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NÃO É UM CONTEÚDO, É UM PROJETO DE SOCIEDADE: CAMINHAR ENTRE LEIS

A autoria tanto deste título, como também do parecer que estabelece as DCNERER, pertence a Petronilha Beatriz Gonçalves Dias, grande pensadora e hoje Doutora Honoris Causa da UFRGS. Infelizmente, um dos caminhos de Petronilha dentro da UFRGS, foi sua presença no ciclo de atividades reivindicado pelos estudantes em razão de um episódio de racismo praticado por um docente, em **2018** (ver anexo E). Cabe atentar para o fato de que em 2018 o processo de reforma curricular já estava correndo há quatro anos, e suas discussões as quais obrigatoriamente deveriam passar por um entendimento das leis correntes, não foi suficiente para que os professores passassem a refletir sobre suas ações. Retornando à Petronilha, a partir dela e demais pensadoras, como por exemplo Nilma Lino Gomes (2017) a qual retoma o caminhar do Movimento Negro a partir de uma associação entre social-político-pedagógico, pode-se iniciar a apresentação da legislação educacional entendendo-a como um movimento e demanda contínua do movimento negro. Já nos anos 30 e 40, o MN indicava importância de se interseccionar a luta antirracista com as demandas pela educação e inserção da temática afro-brasileira nos currículos e práticas socio-culturais (Nascimento, A. 2016). A Lei 10.639/03, primeiro documento apresentado aqui, foi pioneira na introdução das questões étnicas-raciais no ensino superior, sua promulgação é marcada pelo contexto centenário da Abolição da escravidão, onde se tem a criação da Fundação Palmares em 1988, a qual luta pela promoção e valorização da cultura afro-brasileira, além de desenvolver políticas públicas de igualdade racial. Ainda nesse contexto se tem a III Conferência Mundial Contra o Racismo, em 2001, ficando visada a educação como um dos pontos cruciais nas políticas de combate ao racismo. Assim, percebe-se que o texto da lei não nasceu de um dia para o outro, mas sim, foi um dos resultados de anos de lutas e reivindicações políticas. A lei versa sobre a obrigatoriedade do

Ensino sobre História e Cultura dos Afro-Brasileiros, seguido pelos parágrafos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003)

Passados cinco anos, através da demanda indígena para que a lei abrigasse também a importância histórico-cultural dos povos indígenas na cultura brasileira, a lei foi alterada para a Lei 11.645/2008, incluindo a obrigatoriedade do ensino da temática Indígena, – recebendo suas diretrizes operacionais apenas no ano de **2015** – o que gostaria de destacar nas duas leis, e em seguida nas diretrizes, é o caráter de integridade e totalidade curricular por elas pretendidas. As leis não se reservam ao ensino de História, devendo suas pautas estarem presentes em **todo o currículo**, voltaremos a isso mais adiante. Não irei me aprofundar na legislação corrente sobre o ensino de história da África e dos Afro-Brasileiros pois já existem excelentes trabalhos publicados com este objetivo (Lippold, 2008; Barcellos, 2018; Diallo, 2017).

No caminho destas leis se publicam no ano de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As diretrizes - uma política educacional de continuidade à Lei 10.639/2003 - formam um documento de quase quarenta páginas introduzindo e direcionando a prática docente, não deixando à mercê apenas da legislação inicial a complexidade de efetivação de seus elementos. A importância de análise deste documento está, em primeiro lugar, no avanço da discussão em relação à lei anterior, apresentando agora um aprofundamento teórico e comportamental que deve ser levado em conta por parte dos docentes. E em segundo, o fato de que o documento faz parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, documento norteador da Reforma Curricular do curso e da composição atual do mesmo (UFRGS, 2024).

Relendo as leis e diretrizes - como os documentos referente à reforma curricular e suas discussões -, percebi que o movimento negro conseguiu se inserir nas pautas políticas educacionais com maior rapidez que o movimento indígena. Existe uma série de explicações do porque correu assim a inserção dos diferentes grupos no campo da política educacional, mas resalto aqui a diversidade de pautas e objetivos específicos os quais cada movimento decide se unir em detrimento da sua realidade social, como o movimento pela demarcação de terras indígenas, por exemplo. Assim, a partir de uma certa lacuna legislativa para a educação que represente demais grupos étnicos, a recepção da legislação e das diretrizes elaboradas pelo movimento negro contou com uma interpretação pelo público geral a partir do que Cardoso (2014) denomina de *razão dual racial*, onde se enxerga apenas o branco e o negro, excluindo os corpos não pertencentes aos dois extremos.

O antagonismo central branco-negro é o principal responsável pelo esquecimento, invisibilização de outras identidades. Isto é, o esquecimento de outros não-brancos, aqueles que não são negros. Especialmente, aqueles que não podem recorrer à ideia de raça que opera na sociedade brasileira por causa dos seus fenótipos. Refirome aos descendentes de japoneses, chineses, mais recentemente, aos bolivianos, aos brasileiros cujos corpos colocam-se como obstáculos caso objetivem embranquecerem como alguns mestiços com fenótipos da brancura e, assim, usufruírem dos privilégios de ser considerado branco na sociedade brasileira. (Cardoso, 2014, p. 80)

Geni Núñez, ativista, psicóloga e autora indígena atenta para a problemática da exclusão dos pensamentos indígenas no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais, visto que as diretrizes ainda parecem ser implementadas para a concretização do pensamento negro, invisibilizando demais pertencimentos étnicos e contribuindo na construção identitária brasileira - falsa - composta apenas de brancos e negros, sem contribuições de indígenas, asiáticos, judeus etc. Na revisão bibliográfica da autora, ela destaca:

As análises, em sua quase totalidade, dialogam apenas com a negritude, em uma binariedade racial que invisibiliza povos indígenas. Esta invisibilidade conceitual se articula com a expectativa racista e etnogenocida segundo a qual no Brasil não haveria mais indígenas, apenas “descendentes” ou “mestiços”. (Longhini, 2022, p. 41)

Felizmente existe uma demanda por maior pluralidade étnico-racial no currículo, porém nossos primeiros passos ainda se fizeram muito pautados em um dualismo branco-negro, sendo o pensamento indígena quase inexistente no currículo ofertado pelo Departamento de História. Pensando nas disciplinas (ofertadas pelo DH) as quais possuem a população e o pensamento indígena como foco central, temos as disciplinas de: a) História Indígena na América e b) História da América Pré-Colombiana. O interessante aqui é destacar a maneira pela qual nenhuma se configura no currículo com caráter obrigatório, contrariando a própria Lei 9.394/1996⁸, como também a Lei 11.645/08 e o próprio PPC. Demonstra-se assim, que o departamento de história parece precisar de uma obrigação legal - a qual segue sendo ignorada - para implementar demandas comuns à docência de qualquer professor no Brasil. O segundo fato para pensar essas disciplinas, é refletir se apenas estão se narrando a história indígena pela lente hegemônica da academia, ou se as disciplinas de fato implementam pensadores e a racionalidade indígena em sala de aula. Além de não serem destaques no currículo, a população indígena e o seu conteúdo ainda sofre uma generalização nas demais cadeiras que tentam “incluir-los”. Trabalhado no próximo subcapítulo, isso demonstra a forma de operação historiográfica que segue sendo trabalhada com base na racionalidade de formar o outro a partir de uma epistemologia branca/ocidental. Seguindo esta ideia, José Carvalho, estudioso do campo das relações étnico-raciais, salienta que:

⁸ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 05 dez. 2024.

ainda que não intencionalmente, a uma desqualificação epistêmica das nações indígenas e das comunidades afrobrasileiras, como se elas não tivessem saberes importantes para projetar. Afinal, apesar de sua importância fundamental, as cotas restritas a discência podem passar a mensagem sub-repitição de que agora finalmente os jovens negros e indígenas terão a oportunidade de aprender com os brancos o saber que importa, ou o único saber válido de fato: o saber eurocêntrico. Dito de outro modo, cotas étnico-raciais sem cotas epistêmicas afirmam pela segunda vez e pelo avesso a ideologia da superioridade do saber eurocêntrico moderno (Carvalho, 2024, p. 81).

O que o Curso de História oferece para os seus estudantes indígenas devolverem para seus familiares, sociedade, amigos e a si mesmos, pensando nas especificidades da educação indígena? Nosso curso ainda opera no sentido de trabalhar oficialmente e exaustivamente com epistemologias brancas.

Voltando então à apresentação legislativa, existia no currículo anterior à Reforma Curricular (2018), disciplinas que possuíam em suas ementas a História Africana, sua relação com a cidadania brasileira etc., porém, nenhuma de caráter obrigatório. Isso pode nos remeter a dois pontos, o primeiro de que já se fazia presente no Departamento de História o conteúdo e demanda por parte dos alunos pelas cadeiras, pois eram oferecidas como eletivas, se não houvesse demanda discente, sua oferta não continuaria. Entretanto, não é do meu gosto lembrar a existência da lei há **quatro** anos até a primeira menção à África no currículo de história, em 2007⁹ de forma irregular e sem professor especialista - e obviamente, em caráter eletivo -. É sintomática a necessidade de uma lei orientando a obrigatoriedade da presença Africana e Afro-Brasileira nos currículos de história, e mais ainda preocupante, é a resistência ao que a legislação demanda. É apenas no ano de **2022** em diante onde há em um mesmo semestre duas disciplinas referente a história da África para oferecidas ao grupo de matrícula de estudantes de história: a) Afrodescendência, diáspora africana e processo de racialização (Departamento de Antropologia) e b) História da África e dos Afro-brasileiros (Departamento de história).

Outro avanço na Universidade foi a implementação das Ações Afirmativas, popularmente conhecida como Lei de Cotas - a qual na UFRGS sua vida conta menos de vinte anos, o que nos ajuda a pensar como seus desdobramentos ainda podem ser sentidos com estranhamento e/ou até mesmo preconceito. Em 2007 a política é implementada na Universidade e desde então, há um grande progresso na identificação de uma hegemonia branca que se pretendia impenetrável e estável dentro da Universidade, tanto pela parte dos alunos como dos professores. Os resultados da Política de Ações Afirmativas são inúmeros, não pretendo me ater aos ganhos da universidade pois eles já foram trabalhados nas obras de (Fontoura, 2017; Nunes, Diniz, 2022; Meinerz et al, 2021; Santos, 2019; Oliven, 2017). Um resultado, entretanto, é necessário para o andamento deste trabalho, que é a obrigatoriedade das

⁹ Informações levantadas a partir do Portal de Matrícula da UFRGS.

disciplinas de História da África e dos Afro-brasileiros e História e Relações Étnico-raciais em 2018, efetivada em 2019, **menos de dez anos atrás**.

Chegamos então à História e Relações Étnico-raciais, disciplina que carrega consigo grande parte das demandas referentes às DCNERER. A HRER segue na linha de conquistas do Movimento Negro Educador, junto com o Movimento Indígena, os quais pleiteiam uma multiplicidade de saberes dentro da sala de aula e na formação de professores. Alguns apontamentos são extremamente necessários de se destacar quando estamos nos referindo a HRER, iniciando com seu caráter legal de dever docente. As Diretrizes não necessariamente configuram uma disciplina única, como é o caso do Curso de História da UFRGS, as Diretrizes vão para além de uma reunião de textos apontando certas direções ou normas do que fazer em sala de aula. As DCNERER se referem à incorporação, por parte de pessoas, instituições e estruturas de novos modos de pensar, produzir e reconhecer os conhecimentos elaborados pelos diferentes grupos étnico-raciais. Deste modo, se entende necessário um compromisso epistemológico de todo o corpo docente para com as diretrizes, não estando elas findadas em uma única disciplina.

Junto com a disciplina de História e Relações de Gênero, a disciplina de HRER compõe um pequeno grupo de novas disciplinas, as quais trazem consigo um rompimento com a hegemonia do pensamento historiográfico branco e masculino. Pensando no recorte étnico-racial, a disciplina é uma das poucas do currículo operando como enfoque central na discussão das relações étnico-raciais. Desde sua implementação no currículo do curso, é perceptível o quanto alunos e professores vem crescendo e se aliando ao debate. A disciplina – como é visto nas redes sociais dos professores – alcança um grande público estudantil engajado com as saídas de campo, com mestres e líderes convidados e principalmente com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Sendo este último aspecto, o mais presente nas demais disciplinas, pois muito do que é discutido na disciplina, se leva para os demais campos de conhecimento, a fim de alargar a perspectiva e olhar que se tinha sobre determinado assunto histórico. Seja levando novos autores e autoras, novos eventos históricos para se trabalhar e até mesmo novas maneiras de se pensar e fazer história, os alunos são a grande ponte entre a disciplina e o curso.

Por fim, apenas acrescento que segundo relatos por parte do corpo discente, a disciplina se diferencia das outras quando importa para a sala de aula saberes, fontes, materiais, atividades, sujeitos e produções não eurocêtricas. Ao observar¹⁰ a sala de aula de HRER, são incontáveis os comentários de como a disciplina colocou os estudantes em contato com produções antes nunca vistas pelos mesmos, demonstrando a potencialidade da cadeira em se posicionar como exemplo de aplicação das Diretrizes, onde:

¹⁰ No semestre de 2024/1 me dirigi ao professor responsável pela disciplina, com o objetivo de observar as aulas para conseguir relatar o que era levantado/observado pelos alunos.

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, **Educação Superior**, precisarão providenciar:

Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes. - Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagem (Brasil, 2004, p. 22)

Feito um breve levantamento dos nossos últimos passos quando se trata de legislação educacional, se percebe então uma continuidade na construção do que esperamos da formação de professores de modo geral, mas principalmente, dentro de um curso de história, o qual ainda é estereotipado - dentre as demais licenciaturas - como *progressista*, ou até mesmo avançado nas discussões sobre as relações étnico-raciais. Vale então voltar-se para uma análise da UFRGS enquanto instituição e do próprio Curso de História, para verificar a veracidade da concepção de que historiadores estão avançados na discussão étnico-racial.

2.2 A UFRGS, COMO INSTITUIÇÃO PÚBLICA A SERVIÇO DA SOCIEDADE E COMPROMETIDA COM O FUTURO E COM A CONSCIÊNCIA CRÍTICA¹¹

¹¹ Plano de Desenvolvimento Institucional (2016 -2026). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/governanca/planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional/> Acesso em: 04 dez. 2024.

Antes de adentrar propriamente no Curso de História da UFRGS e o seu processo de Reforma Curricular, acredito ser significativo entender brevemente a Universidade em questão e o espaço no qual a mesma está inserida. O Rio Grande do Sul tem sua tradição historiográfica marcada pela tentativa de embranquecimento da população, através de um ideal de brancura buscado pelos autores da *nação riograndense* (Rosa, 2014). Se nos atermos aos dados geográficos, o Estado do RS, de acordo com o censo de IBGE de 2022, ocupa o *ranking* de Estado com maior população branca do Brasil¹², sendo pertinente então a discussão sobre a branquitude para qualquer análise pretendida no recorte espacial no nosso Estado. Pensando nos estudantes universitários do Sul, segundo o levantamento da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em 2018 os estudantes brancos possuíam mais de 70% de presença nas Instituições Federais de Ensino Superior da região sul, ao passo que a soma de **todas** (Amarela; Parda; Preta- quilombola; Preta- não quilombola; Indígena aldeado; Indígena não aldeado e Sem declaração) outras cores/raças/etnias levantadas ocupam menos de 25%¹³. Pensando o corpo docente do curso em discussão, a História conta com apenas três professores não brancos, seguindo a tendência da universidade, como demonstra o levantamento realizado pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), na qual em um mapeamento inicial das unidades acadêmicas de 1851 docentes, não se chegava a 1% de professores negros¹⁴. Dentro da unidade que nos compete aqui, o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, existe o Departamento de História. Os departamentos, dentro da universidade:

são núcleos vitais da Universidade, pois são os responsáveis pela estrutura que põe a andar os cursos de graduação, zelando pela cotidiana atividade docente e, em parceria com os Coordenadores de Curso, pelo fluxo do alunado ao longo dos semestres. (UFRGS, 2023)

Ainda em **2018**¹⁵, o DH seguia a tendência da porcentagem encontrada pela pesquisa, com a maioria de professores brancos. Entende-se então que o Departamento enquanto coletivo docente e unidade analítica, foi uma importante peça nas escolhas e direções epistêmicas decididas em contexto de reforma curricular.

¹² Panorama do Censo 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/mapas.html?localidade=&recorte=N3> Acesso em 04 dez. 2024.

¹³ V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf> Acesso em 02 jul. 2024.

¹⁴ O levantamento data o ano de 2019, estando já desatualizado, pelo menos no caso do curso de Pedagogia, o qual conta com os dois primeiros docentes indígenas da história da universidade em 2024.

¹⁵ Atualmente, o curso conta com três professores autodeclarados negros.

Para pensar a historicidade do Curso de História, três trabalhos serão mobilizados aqui para apresentar as problemáticas da organização curricular do nosso curso ao longo do tempo. Em primeiro lugar, Matheus Loch (2018), é responsável pela pesquisa do currículo à época em que a UFRGS ainda era Universidade de Porto Alegre. Loch demonstra - através da análise dos boletins de exame do Curso de História e Geografia no período de 1944 - 1947 - como países e conteúdos relacionados a Europa/População Branca detinham maior especificidade e valorização quando comparados com conteúdos sobre grupos indígenas, por exemplo. Loch conclui sua análise demonstrando que:

Ao se analisar os Boletins de Exame do curso de História e Geografia de 1944 a 1947 foram possíveis encontrar uma visão genérica e homogeneizada principalmente dos povos Indígenas que geralmente apareceram denominados como “Ameríndios”, como se todos fossem iguais, contribuindo para a falsa ideia de que são atrasados e primitivos. Em relação à cultura Afro-Brasileira e etnias africanas não se pode verificar nenhuma questão, exceto em relação a Palmares, que estava evidenciada a questão da destruição do Quilombo, contribuindo para uma visão dos vencedores que seriam os Portugueses e Luso-brasileiros e dos vencidos. Constata-se a partir disso a invisibilização e silenciamento da história da África, cultura africana, Afro-Brasileira e Indígena, sendo essa uma das principais características da branquitude que é a invisibilização, negação e estranhamento daqueles que são considerados como “Outros”. (Loch, 2019, p. 45)

O segundo trabalho levantado para análise, pretende especificamente analisar o lugar de África no currículo de licenciatura em história da UFRGS. Diferente de Loch, o período analisado por Walter Lippold (2008) é mais recente, sendo a Lei 10.639/03 e o parecer que discorre sobre o Ensino das Relações Étnico-Raciais já publicados. Os relatos trazidos por professores no texto de Lippold apontam, nos anos de 1990, sobre a já presente necessidade de uma cadeira responsável pela temática africana. Essa discussão, entretanto, era abraçada por uma minoria de professores e alunos, não sendo engajada pelo grande grupo. Minoritários, mas não ineficazes, os primeiros resultados no Curso de História se concretizaram então na criação de disciplinas que abordassem o campo de estudos Africanos, de caráter eletivo, ponto comentado posteriormente.

Por último, o trabalho de Gabriel Dienstmann é o mais recente dentro do campo analisado, abrangendo já a reforma curricular, as Diretrizes curriculares mais recentes, como também narrativas de alunos e professores referente a presença de racismo e branquitude no Curso de História. O trabalho de Dienstmann é um rico acervo de relatos de discentes e docentes, além de levantar dados sobre a atual composição do curso. Na tese de Gabriel se pode ver o grande direcionamento epistêmico do Curso de História, onde mais de 90% da bibliografia das cadeiras obrigatórias é de autores brancos, 80% masculino e com $\frac{2}{3}$ de origem europeia (Dienstmann 2023). Frente estes números, me pergunto como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) afirma atender *plenamente* o Art. 13, § 2, da Resolução CNE 02/2015, onde orienta que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, **direitos humanos, diversidades étnico-racial**, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Brasil, 2015, p. 11)

Para corroborar sua afirmação, o PPC - documento norteador das bases educacionais do curso - ainda cita as disciplinas que supostamente estariam sendo ofertadas para cumprir estas demandas legais. Sendo elas:

conteúdos de relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira, africana e indígena são tratados em **várias disciplinas**, entre as quais: história e relações étnico-raciais (obrig.); história da África e dos afro-brasileiros (obrig.); história social do racismo; história indígena na América; afrodescendência e cidadania no Brasil contemporâneo; encontro de saberes; etnicidade, minorias e políticas públicas; história da arte afro-brasileira; povos indígenas, educação e escola (UFRGS, 2024, p. 18)

Além de dar ênfase em *várias disciplinas*, apenas duas delas possuem caráter obrigatório. E das nove mencionadas, apenas quatro¹⁶ fazem parte do Departamento de História, colocando então para discussão qual o real engajamento do mesmo com o que afirma no PPC. Não diferente das situações apontadas em trabalhos como (Silva, Amorim, Pizzi, 2021; Diallo, 2017 e Fontoura, 2017), o Curso de História ainda implementa às Diretrizes de maneira muito incipiente, sendo esta uma das razões pelas quais suas contribuições não alcançam grande impacto dentro da hegemonia branca do curso.

Não se pode comparar a duração das tentativas seculares de um conhecimento branco, com o caminhar tanto das DCNERER, como da disciplina de HRER dentro do nosso currículo, pois ambas carregam uma vida ainda muito curta quando comparados ao tempo em que professores e alunos foram formados e atuaram enquanto formadores dentro de uma lógica eurocêntrica. A reforma curricular responsável pela inserção dos já citados temas, data sua efetiva implementação no semestre de 2020/01, iniciando suas discussões em 2014. O processo de reajuste curricular analisado aqui foi o segundo ocorrido no Curso de História, sendo o primeiro efetuado no ano de 2003, logo, se demandam novas questões, como:

¹⁶ A disciplina de Afrodescendência e cidadania no Brasil contemporâneo se quer aparecer como possibilidade de matrícula no Portal do Aluno.

o caso da Lei 10.639/2003(...)

a resolução 03/2009 da COMGRAD-HIS, em consonância com as diretrizes da administração central da universidade e com o projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) do governo federal, decidiu ampliar em 25 as vagas do curso a partir do primeiro semestre de 2010 (passando de 85 para 110 ingressos anuais), o que também exigiu readequações em termos pedagógicos e administrativos. (...)

a Resolução n. 22/2012 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, atribui características e diretrizes para o funcionamento desse núcleo, entre as quais se destacam as funções de acompanhamento do desenvolvimento do projeto pedagógico do curso e, em caráter consultivo, a contribuição para a consolidação do perfil do egresso. (...)

orientações da Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002, que instaura as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História que, em seu artigo primeiro, estabelece que “as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1363/2001 deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso”, nos “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura”, publicados pelo MEC em abril de 2010, e pela Resolução CNE/CP nº 2, de 01/07/2015, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. (...) (UFRGS, 2024, p.9)

o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRGS para o período de 2016 a 2026. O PDI/UFRGS 2016-2026, além de atender as exigências legais pertinentes em conformidade com o decreto 5.773, resulta de um processo participativo da comunidade universitária, que aponta para a necessidade do aperfeiçoamento constante da gestão universitária, da renovação das práticas acadêmicas e pedagógicas e dos avanços na inovação científica e tecnológica. O presente Projeto Pedagógico está alinhado à missão da UFRGS expressa no PDI/ 2016-2026. (...) (UFRGS, 2024, p.10)

O Plano Pedagógico do Curso, assim como qualquer documento, também foi um resultado de reuniões, discussões e divergências. O seu conteúdo final é um produto do qual o corpo de docentes deve servir de amparo para a condução da prática docente e discente dentro do nosso curso. A partir do que o próprio documento deixa explícito, há um engajamento com a legislação anteriormente levantada neste capítulo, podendo se tensionar com base nisso, o que se finda no documento e o que de fato vai para a sala de aula enquanto prática docente.

Relacionando teoria e prática, retorno aqui com o conceito de Dispositivo de Racialidade, onde Sueli tece uma relação entre os cânones da Filosofia - fonte em que o campo historiográfico por muito tempo se nutriu - e a construção de um conhecimento comprometido com o sequestro da razão para si (Carneiro, 2023). Este sequestro, também presente no *modus operandi* das Ciências Humanas em geral, é visto no estabelecimento das Universidades no país, operando não apenas a exclusão física dos sujeitos não pertencentes à elite intelectual, como também produz seus conhecimentos a partir da eliminação sistemática de saberes indígenas, negros, periféricos e não-ocidentais em suma. Para exemplificar e dar corpo para a

teoria a qual me refiro, selecionei documentos que contassem com a discussão acerca da obrigatoriedade da disciplina de História Indígena e de Povos Originários para pensar o conceito de epistemicídio. O tema foi levantado por professores através de questionários elaborados em contexto de Reforma Curricular (2016), os quais tinham como objetivo sondar a percepção do corpo docente acerca das suas dificuldades e compreensões sobre o currículo e sua prática docente, a fim de subsidiar os trabalhos da comissão da reforma curricular. As questões presentes no questionário direcionado ao corpo docente foram: *1) Avalie as maiores dificuldades verificadas nas aulas das disciplinas que ministras, considerando as habilidades, competências e conhecimentos esperados dos/as alunos/as; 2) Como você avalia a proporção entre disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas no atual currículo do curso de História?; 3) Como se dá a articulação entre o conteúdo histórico e o conteúdo pedagógico na sua prática docente? Em sua opinião, como estas dimensões deveriam se relacionar?; 4) Caso julgues pertinente, que mudanças curriculares você sugeriria que devem ser feitas em sua área específica de atuação no curso?; 5) Caso julgues pertinente, que outras propostas de alterações curriculares sugeres para o curso?; 6) Espaço para outros comentários.*

Já para os alunos, sem recorte de semestre, a sondagem foi pautada pelas questões: *1) Em sua opinião como as disciplinas operam ou deveriam operar com a crítica ao eurocentrismo? 2) As disciplinas relacionam-se entre si abrindo espaço para uma perspectiva comparativa? 3) Como a temporalidade deve estruturar temas e disciplinas em nosso currículo? 4) Como você avalia a presença de pré-requisitos e disciplinas obrigatórias no atual currículo e em seu processo de formação? Seguem as respostas obtidas:*

É necessário que se tenha, em nosso currículo, mais espaço para com a história indígena e dos povos ameríndios, história da África, etc. Acredito que essa seja uma maneira de diminuir, em parte, o eurocentrismo em nosso currículo. (Estudante não identificado. Respostas Discentes, 2016)

Porém, vejo como necessário incluir na formação obrigatória básica as temáticas de África, Ásia, Oceania (de diferentes períodos históricos) e dos povos ameríndios (não mencionei esta temática como falha em minha formação pois fiz disciplinas eletivas que tratavam do assunto. Mas, de novo, eletivas. E que não eram oferecidas com frequência e nem em horários que oportunizavam o acesso a um grande grupo de alunos). (Estudante não identificado. Respostas Discentes, 2016)

Acho extremamente importante colocar disciplinas sobre a história indígena. Como sempre, há uma grande invisibilidade indígena dentro do curso, e acho importante disciplinas sobre história pré-cabralina e colombiana. Eu como filho de indígena não me sinto integrado dentro das histórias obrigatórias que estão sendo colocadas, assim como os alunos indígenas aldeados que estão entrando no curso devem sentir falta. Me *sentim*t frustrado quando vi pela primeira vez as cadeiras obrigatórias e eletivas e ver que a história indígena fica em segundo plano, ou até mesmo esquecida. Me veio na cabeça a minha última e única participação em uma reunião do chist sobre o currículo, em que uma moça branca afirmou que história indígena era chata e na qual não houve nem uma manifestação dos integrantes. Acredito que até para nós historiadores, este ensino é importante, pois, já recebi muito comentários de colegas se esquecendo do processo histórico do massacre dos povos nativos, e da violência que os obrigou a entrar na "sociedade civilizada" e perguntando questões óbvias. (Estudante 1. Sistematização de destaques Disciplinas Obrigatórias, 2016)

É necessário buscar bibliografia e outros materiais que toquem em problemáticas, por exemplo, da população negra e indígena, dos trabalhadores urbanos e rurais, do crescimento urbano, da favelização etc. **Tive demandas nesse sentido de parte de alunos.** (Professor(a) 1, Fórum II, questionário aos docentes, 2016)

Quando tenho alunos negros e indígenas em uma turma de Moderna I e Teoria I percebo o quanto o nosso currículo é eurocêntrico e não vejo boas possibilidades de destinar tempo para me preparar ou para trabalhar melhor em aula estes problemas. (Professor(a) 2, Respostas Sondagem, 2015)

O número de obrigatórias precisa ser reavaliado. No momento, sem uma reforma, não é possível introduzir novas obrigatórias que são necessárias à formação dos alunos, como África e História Indígena. (Professor(a) 3, Respostas Sondagem, 2015)

Realizando a leitura destes documentos, o leitor poderá abrir um sorriso e ficar feliz com a presença da discussão tanto pelo corpo docente quanto discente do nosso curso. As respostas registradas demarcam, por parte dos alunos, a maneira pelas quais as disciplinas tratam da temática indígena poderiam operar como uma ferramenta para o enfrentamento do teor eurocêntrico do curso. Porém, seguindo o que foi exposto, se percebeu o quão trabalhoso poderá ser o caminho até a obtenção desse enfrentamento de maneira satisfatória, pois a implementação da temática ainda é oferecida de maneira eletiva, irregular e sem uma preocupação com a adesão de um grande percentual dos estudantes. Já pelos relatos docentes, se percebeu, em parte, uma vinculação da temática dependente da problematização pelo corpo discente, não tendo os professores o hábito de trabalhar com as populações negras, indígenas, quilombolas etc. sem o tensionamento ou presença desses estudantes em sala de aula.

Mesmo com alguns apontamentos, as falas registradas nesse primeiro levantamento se desencontram com o que é praticado de fato pelo Departamento. No ano de 2018, na reunião disposta para discutir o ajuste de carga horária das disciplinas no novo currículo, a proposta apresentada por um representante **discente**, de incluir a disciplina de História Indígena como obrigatória, teve-se a contagem de dezessete votos contrários à inclusão da disciplina obrigatória no currículo (ver anexo A). Inclusive, a justificativa utilizada pelo próprio professor

ministrante da disciplina está na afirmação de que os conteúdos da cadeira proposta já constam em outras disciplinas. Esse posicionamento por parte do professor se problematiza pois situa o conhecimento indígena como dependente de demais narrativas históricas. As disciplinas de História do Brasil e América(s), ainda operam de acordo com o construto ocidental da Universidade, não dando conta das especificidades das histórias indígenas e seus modos de saber e produzir conhecimento (Dienstmann, 2023). Equivalente à maneira pela qual o livro didático separa duas páginas - em um capítulo de vinte páginas - para *curiosidades* sobre a população indígena brasileira, uma disciplina de história do Brasil não irá abarcar com qualidade e compromisso ético e legal, a história indígena, suas especificidades e racionalidades.

Vale então pensar, a partir de quais histórias indígenas estamos partindo dentro do curso. A disciplina de História Indígena na América, por exemplo, no recorte temporal da discussão (2017) não constava nenhum pensador indígena na sua bibliografia¹⁷. Essa constatação anda articulada com as discussões presentes sobre as disciplinas, no ano de 2017 onde, ao discutir o bloco de Teoria da História, o(a) Professor(a) 2 coloca:

com a diversidade de alunos que estamos tendo. Como lidar com alunos indígenas em sala de aula. A nossa atual teoria não contempla outras experiências do passado e do tempo. Não devemos abrir mão das concepções ocidentais, mas precisamos abrir mais, problematizar mais, e rever mais isso o que é colocado como cânone. **Não existe teoria da história indígena**, existem experiências de se relacionar com o passado que é necessário recuperar, valorizar a diferença. (Discussões sobre disciplinas, 2017)

A fala do(a) Professor(a) demonstra, inicialmente, uma inquietação positiva com a pluralidade de sujeitos e experiências em sala de aula, entretanto, se pega reproduzindo um discurso de apagamento da história e pensamento indígena, ao momento em que afirma não existir teoria da história indígena. O(a) docente inclusive explica seu raciocínio, de que se deve somar essas *outras* experiências, entretanto, ainda segmentando os *outros* do conhecimento geral de teoria histórica. Um docente de história, ao discutir as disciplinas de teoria e historiografia, não considerar a racionalidade indígena - o qual produz sim teoria historiográfica, como pode se ver nas discussões sobre história, epistemologia e prática historiográfica, levantados por Gerson Baniwa, Davi Kopenawa, Nego Bispo, Geni Nuñez, Célia Xakriabá, entre outros expoentes do pensamento indígena brasileiro - contribui para a consolidação das práticas excludentes dentro do nosso curso de maneira institucional.

Mas o que isso tem a ver com epistemicídio? A exclusão de uma disciplina não significa apenas uma linha a menos na lista do nosso currículo. A decisão coletiva da não inclusão da

¹⁷ O último plano de ensino disponibilizado pelo Portal do Aluno é de 2021/1. Foi solicitado, por meio de correio

eletrônico, acesso a um plano mais recente e me foi enviado o plano de ensino de 2024/2, o qual, se adiciona o Filme Xingu e uma Leitura de Álvaro de Azevedo Kaiowá. Percebe-se aqui já um lento movimento de inserção de demais pensadores e perspectivas para se pensar epistemologia mesmo após o processo da reforma curricular ter se findado.

disciplina, implica no aprofundamento da exclusão física e simbólica das pessoas e conhecimentos indígenas pelos alunos e professores dentro da Universidade - a qual supostamente é guiada pela diversidade de ideias e concepções pedagógicas (UFRGS, 1995). Ao estudar o apagamento indígena nos estudos étnico-raciais, a autora Geni Núñez afirma “Epistemicídio, portanto, deixa de ser apenas sobre o apagamento dos saberes e das questões indígenas e passa também a considerar que a própria ausência indígena é fruto dessa mesma violência” (Longhini, 2022, p. 50). Não coincidentemente, o Curso de História foi responsável pela diplomação de apenas **um** estudante indígena em **dezesseis** anos¹⁸. Voltando à Sueli, este sequestro da razão, seja ela ocidental, negra, indígena, romani, oriental etc., não significa apenas uma preferência, mas um método e ferramenta histórica e estrutural de expulsão epistêmica de outros corpos e saberes do mundo acadêmico. Como explicitado por José Jorge Carvalho “a exclusão étnico-racial caminha junto com a exclusão epistêmica” (2024, p. 100)

Ao privilegiar conhecimentos e corpos brancos, a UFRGS se constrói até aqui como um templo branco, como colocado por Oliven e Bello (2017) sendo arquitetado enquanto espaço de sociabilidade, troca cultural e intelectual de homens brancos. No seu âmago, o objetivo da universidade na qualidade de Instituição, era dar continuidade dentro das salas de aula a reprodução da ideologia colonial, sendo um pilar elementar na edificação não apenas do racismo, por exemplo, como também na legitimação do branco como detentor único da categoria de ser humano (Dávila, 2006; Nunes, Muniz, 2022; Carvalho, 2007). Aos historiadores brancos, ficou o dever de perpetuar suas identidades forjadas como seres superiores, científicos e desenvolvidos, em comparação com os demais sujeitos entendidos como objetos de pesquisa. A Universidade como Instituição se coloca, diante disso, no papel de perpetuar dualidades existentes nas relações decorrentes do domínio colonial. Carneiro explica essa dupla posição de sujeitos e objetos onde:

A eleição do negro como “objeto da ciência”, estabelece-se um campo de saber, que institui um campo de poder, de prestígio e glórias; que, sobretudo, se constitui como um espaço de disputa de saber e poder para brancos e entre brancos, o que em contrapartida descarta o negro da condição de produtor de saber e detentor de poder” (Carneiro, 2023, p. 47)

O livro de Sueli, junto com seu conceito de epistemicídio foram pensados e orientados para a população negra brasileira, mas de maneira semelhante se pode afirmar que demais

¹⁸ Os números foram obtidos através de pedido de acesso à informação - via portal eletrônico - à Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFRGS.

comunidades étnicas foram também afastadas - quando não proibidas - dessa produção de conhecimento respaldada por um suposto rigor científico.

Relacionando discurso e prática, se percebeu então uma maior facilidade em disponibilizar no PPC uma escrita do que se pretende aplicar no Curso de História, do que de fato, realizar em sala de aula. Talvez isso se dê através da maneira pela qual, entre os colegas nas reuniões, as colocações se convergem para o que a maioria propõe de acordo com a legislação, não sendo então de *bom tom*, se posicionar de maneira contrária, ainda mais quando essa posição pode ser uma colocação preconceituosa, problemática, entre outros. O fato é que há um descompasso entre os documentos norteadores do Curso e a prática executada em sala de aula pelos professores. Dito isso, pede-se uma reflexão sobre quais são os empecilhos da efetivação do discurso na prática.

3. OS BRANCOS NÃO PROMOVEM REUNIÕES SECRETAS ÀS CINCO DA MANHÃ PARA DEFINIR COMO VÃO MANTER SEUS PRIVILÉGIOS [...], MAS É COMO SE ASSIM FOSSE¹⁹

Como descrito no capítulo anterior, o Curso de História é marcado pela cor branca, logo, uma análise de suas práticas não pode se dar sem uma reflexão sobre os marcadores sociais que definem e hierarquizam os sujeitos nos seus espaços. Refletindo, especificamente, o campo da História, Lourenço Cardoso (2014) explana a importância dele na disseminação de uma consciência e narrativa histórica branca. Para o autor, o branco enquanto detentor da escrita da História e da sua produção:

Legítima todas as suas ações. Ele enquanto o “senhor da história” fala de si e do Outro conforme seus propósitos. Desse modo, não há espaço para contestação e para outras perspectivas. Somente é considerado o ponto de vista do branco. Assim, ele constrói e amplifica o seu poder em cima de todos os Outros (p. 184)

Na sua obra, Cardoso está inserido no campo dos estudos críticos da branquitude, o qual pretende trocar as lentes de pesquisa usadas exaustivamente por nós pesquisadores brancos, os mesmos citados por Sueli na sua obra, posicionando o branco como um sujeito racializado e de análise central nos estudos das relações étnico-raciais. Outra autora essencial dentro dos estudos críticos da branquitude, Lia Vainer Schucman, nos revela a maneira pela qual branquitude - assim como o racismo - se constitui como processo histórico, onde:

Sujeitos considerados e classificados como brancos foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (Schucman, 2014, p. 136).

Entendendo a coletividade branca como pertencente a um arranjo histórico de manutenção de vantagens e perpetuação de desigualdades, passamos então a incorporar os estudos da branquitude no campo aqui analisado. Quem incrivelmente discorre sobre a branquitude na contemporaneidade e da autoria ao capítulo três, é Maria Cida Bento, psicóloga e pesquisadora negra, a qual dimensiona a coletividade enquanto ferramenta utilizada pela população branca na preservação das suas vantagens. Bento conceitua o Pacto Narcísico da Branquitude como:

¹⁹ Bento, 2022.

uma aliança que expulsa, reprime e esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha (Bento, 2022, p. 25).

A autora, ao se dedicar à pesquisa sobre branquitude no mundo corporativo, exemplifica como o Pacto da Branquitude serve para preservar as ações coletivas e individuais de nós sujeitos brancos, fazendo com que nos protejamos, reprimamos e silenciemos nossas problemáticas. Com o devido cuidado metodológico, a análise do mundo acadêmico pode ser feita também a partir desta perspectiva, considerando os acordos coletivos e práticas dos sujeitos na qualidade de Departamento.

Partindo de uma análise evidenciadora dos estudos críticos da branquitude, as fontes demonstram como este pacto (Bento, 2022) se faz forte e presente dentro dos corredores. É o que a tese de Gabriel Dienstmann (2023) destaca a partir de um relato docente: “Enfim, é um espaço em que um depende do doutro, um **protege** o outro, um espaço onde a maioria é branca” (p.292). Não se estranha então que um espaço detentor de tamanho poder tenha uma predisposição a resistir - como explanado no início do capítulo - a aplicação efetiva de Leis e Diretrizes Legais as quais pretendem revisar e repensar pressupostos racistas, preconceituosos e epistêmicos no campo da educação.

Dando continuidade ao relato obtido por Dienstmann (2023), os momentos em que o pacto da branquitude se fez mais presente nesta pesquisa, foram, em primeiro momento: a) a dificuldade dos professores em falarem sobre o processo da Reforma Curricular - visto que em determinados momentos se entendeu a reforma como uma grande promotora de rupturas dentro do Departamento. Diversas vezes me foi relatado sobre o contexto da reforma enquanto período de discussão das chamadas *questões sensíveis*. Junto a essas colocações, se sentiu também uma certa preocupação na divulgação e problematização sobre o processo de reforma em si, como também na colocação do corpo docente frente às questões demandadas pela reforma. Em 2016, na décima reunião do ano (ver anexo B), se deliberou sobre o andamento da reforma curricular e foi solicitada uma reconsideração sobre a redução das disciplinas obrigatórias, pauta geradora de alteração e troca de ofensas entre determinados professores, tendo inclusive os mesmos que se retirar da reunião por um momento. Frente a esse episódio, o qual por si só deixa explícito a intranquilidade do processo, fica relatado em ata a súplica dos professores em prol de um consenso e estabilização das discussões:

Figura 1: Trecho da Ata nº 8 de 2016 (Anexo B)

acompanhado pela professora Mara de Matos Rodrigues. A professora Céli Pinto considerou que o Departamento estava chegando a um perigoso limite de disputas e que era necessário trabalhar para recuperar um consenso que viabilizasse a reforma e as atividades do Plenário, sendo acompanhada por diversos professores neste entendimento. Houve um clamor geral para que os ânimos fossem apaziguados para que o clima de trabalho pudesse ser reestabelecido. Foram feitas duas propostas de

Fonte: Ata nº 8 2016

Retornando a *sensibilidade* das discussões, falas como a vista no anexo C, demonstram como os temas abordados pela reforma curricular foram entendidos como “polêmicos”, como por exemplo, a discussão acerca do teor eurocêntrico do curso. Acredito ser válido pontuar, entretanto, que a polemicidade nada mais se refere do que um incômodo, estudado no campo da branquitude (Schucman, 2020), relatado nas experiências de brancos quando eles se voltam para uma análise de si e de suas práticas. O teor polêmico e sensível da questão se dá a partir do momento em que se desestabilizam as bases concretas de invisibilidade e conforto social branco. Falar e problematizar o *outro* e não nos enxergar como pertencentes à discussão étnico-racial, pode culminar em um discurso mais leve, já que não se promove uma autorreflexão das nossas práticas. Já afirmava Carone e Bento (2014)

a falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado (p.26).

Agora, por outro lado, quando somos obrigados a rever e indagar nossas próprias ações, é um caminho normalizado - que não deve deixar de ser problematizado - que enxerguemos isso como *sensível* ou *polêmico*.

Figura 2: Trecho Ata nº 3 de 2018 (Anexo C)

determinações superiores que integraram essa tarefa”. A Professora Regina Weber se manifestou favoravelmente pela continuidade dos debates entre professores e alunos quanto a temas polêmicos despertados nas discussões sobre o perfil curricular do curso, porém abordados ainda de forma superficial ou reducionista, como é o caso do tema “eurocentrismo”. A Professora Mara Rodrigues saudou todas

Fonte: Ata nº 3 de 2018

Não sendo apenas uma questão sensível de se externar ao público - como aconteceu no meu caminho de pesquisa - se percebeu também que mesmo entre os professores, ao fim da reforma não havia um consenso sobre os resultados, ficando as dissidências permanentes no Departamento. Isso fica visível na décima Ata de 2018 (ver anexo E) em que, já no fim do processo, ao discutir sobre os encargos dos professores em cada disciplina, um professor relata que:

gostaria de salientar que não se manifestará nessa atribuição, pois acredita que houve, no Departamento, em função de reforma do currículo, um golpe à semelhança do golpe ocorrida contra a presidenta Dilma, e que estamos agindo como uma naturalidade que não pode ser aceita (Ata nº 10 de 2018)

A colocação do professor pode demonstrar como mesmo após todo o processo de implementação das novas demandas educacionais, e do que o currículo do curso coloca para seus estudantes, isso não se configura como garantia de comprometimento pessoal dos professores com o que foi acordado pelo coletivo docente e discente.

Fica inconfundível nos trechos selecionados como os próprios docentes sentiam o ambiente de discussão como, no mínimo desconfortável, não havendo uma condução do processo de forma que deixasse o ambiente e a troca de ideias algo atingível pelo Departamento. A partir do conceito de Pacto Narcísico da Branquitude foi possível efetuar uma análise de determinados momentos em que as estratégias de perpetuação e silenciamento das práticas da branquitude fossem percebidas nas fontes analisadas. Nestes momentos se percebeu um conflito - conscientemente ou não - de diferentes epistemes e posicionamentos políticos, onde, ao repensar suas práticas, os professores trouxeram à tona então as chamadas *questões sensíveis* para a pauta.

b) Outro ponto possível de análise sobre a perspectiva do pacto da branquitude, é a forma como o corpo docente entende sua atuação em sala de aula, segundo eles, de maneira coletiva. As fontes selecionadas demonstram uma resistência, por parte dos docentes, às críticas de teor eurocentrista e muitas vezes racista do curso. A argumentação levantada pelos professores, parte da afirmação de que os próprios docentes *sabem* que isso não acontece nas salas de aula dos seus colegas. Na contraproposta (ver anexo F), documento elaborado e assinado por quatorze professores do Departamento de História, no qual eles apontam suas divergências para com o andamento atual apresentado pela comissão de organização da reforma curricular. Ao afirmar que a proposta em curso não estava sendo democraticamente construída, os docentes elaboram uma série de pontos dos quais acreditam que devem ser melhor trabalhados no novo currículo do curso. Um dos pontos faz referência a essa possibilidade de análise do DH enquanto coletivo branco, onde as relações se estruturam de forma a proteger e perpetuar suas ações, como pode ser visto no ponto nove:

Figura 3: Trecho Contraproposta aos fundamentos e à proposta de grade da Comissão de Reforma Curricular para o curso de História da UFRGS, assinada por quatorze professores, 2016. (Anexo F)

9. **Repetidamente, desde o início de seus trabalhos, a Comissão revela, ou insiste desconhecer, o que ocorre nas disciplinas por nós ministradas.** Não há como entender de outra forma a seguinte frase, constante da segunda página do último documento encaminhado: “No geral, a Comissão propõe que as disciplinas obrigatórias priorizem conceitos, conexões e comparações, fugindo do marco estreito da 'história das nações' e da 'história das civilizações', erigido no século XIX como balizador do conhecimento histórico a partir de uma perspectiva eurocentrada, factual e universalista(sic).” É preciso desconhecer, ou desejar desconhecer a prática dos seus colegas, para escrever isso.

Fonte: Contraproposta, 2016.

Este posicionamento me remete ao dito popular “quem me conhece, sabe” quando na verdade, nenhum professor ocupa efetivamente as salas de aula de outro e vice-versa. Logo, essa posição defensiva frente às críticas, alegando saber o que acontece dentro da sala de aula do colega, dando a ideia de percepção coletiva de um todo, me remete aos escritos de Bento, quando descreve o Pacto da Branquitude como uma tentativa de encobrir ações realizadas, através da:

atuação das instituições, a visão de mundo, concepções, metodologias de trabalho e os interesses do segmento que ocupa os lugares de decisão e poder se manifestam nas estruturas.

Regras, processos, normas, ferramentas utilizadas no ambiente de trabalho preferem e fortalecem silenciosamente os que se consideram “iguais”, atuando silenciosamente na transmissão da herança secular do grupo (Bento, 2022, p. 76).

O interessante aqui, é a presença em numa das sondagens feitas pela comissão organizadora da reforma curricular, um(a) assinante da Contraproposta, afirma:

Não temos sequer o hábito de realizar um encontro periódico para expor nossos programas semestrais aos colegas e representantes discentes, de modo que, mesmo não sendo uma “alteração curricular”, esta seria uma prática academicamente saudável para a visibilidade do curso e para tudo o que daí decorre. (Professor(a) 8, Respostas Sondagem, 2015, grifos meus)

Frente ao relato do(a) docente 8, junto com o ponto nove advindo da Contraproposta, penso que se pode partir de duas análises. Em primeiro lugar, ou o(a) docente 8 não leu/está de acordo com o documento que assinou, percebendo o fato de que são dois posicionamentos antagônicos. Ou também, pode-se analisar novamente por uma ótica da branquitude, onde é constatado uma ação premeditada, somada a discursos prontos quando confrontados a determinados cenários. Ao ser confrontada com a crítica – a meu ver, construtiva, por parte da comissão – relacionado ao seu caráter eurocêntrico, uma parte expressiva do Departamento se sente, no mínimo, insultada, não abrindo espaço para uma reflexão interior sobre sua prática docente.

O uso dos estudos da branquitude então, nos possibilita uma análise que transcende uma percepção passiva do corpo docente, os entendendo também a partir dos seus lugares no espaço

social, sendo estes, posições de vantagem no âmbito da produção e validação social dos conhecimentos e identidades.

3.1 FAÇA O QUE EU FALO, NÃO FAÇA O QUE EU FAÇO: LACUNAS DO CONHECIMENTO

Retornando às sondagens realizadas pelo próprio Departamento e comparando as devolutivas, se percebe novamente um desencontro entre o que é falado e declarado, em face ao que é praticado. Por um lado, documentos confirmam o passado histórico (Loch, 2018 e Lippold, 2008) e a atual permanência (Dienstmann, 2023) do caráter eurocêntrico do curso. Por outro, os documentos selecionados denotam como os professores operam dentro de um funcionamento de proteção individual e coletivo. Isso pode ser percebido, por exemplo, comparando as respostas de discentes e docentes em relação a crítica ao eurocentrismo no curso. Para os professores, no ano de 2016, a questão elaborada pela comissão da Reforma Curricular ficou redigida em: “como você operacionaliza a temporalidade, a história conceitual e comparada, a crítica ao eurocentrismo em sua(s) disciplina(s)?” e as respostas – muito positivas, obviamente – obtidas são:

Pretendo introduzir assim a ideia de que a nossa linha do tempo quadripartite é uma possibilidade entre várias outras de “dividir” o tempo, fruto de uma visão eurocêntrica e progressista, própria da historiografia do século XIX. (Professor(a) 7)

Posso afirmar que é em Antiga I que os temas da História comparada e da crítica ao eurocentrismo são mais diretamente trabalhados principalmente porque o objeto de estudo é o que hoje se considera “oriental” (Professor(a) 6).

Num programa centrado em história da Europa, chamo atenção para os limites dos recortes temáticos e de algumas perspectivas presentes na bibliografia básica, mas também saliento a importância global dos processos estudados num momento de expansão da presença e poder europeu sobre o mundo, e de como tal poder se expandiu justamente na relação desigual e conflituosa de regiões europeias com outras. (Professor(a) 3)

Quanto a crítica ao Eurocentrismo, eu prefiro postular que devemos falar em crítica ao pensamento hegemônico advindo do processo histórico de hegemonização dos estados que se tornaram dominantes a partir do processo capitalista, o que incluiria o Estados Unidos. (Professor(a) 4)

A crítica ao etnocentrismo é intrínseca aos temas com os quais trabalho ao analisar justamente as formulações das ideias sobre inferiores e superiores, sobre a definição de espaços, sobre a colonização, sobre a percepção de doenças tropicais, das raças, enfim, ao pensar a história do Brasil enfatizando os sujeitos e suas relações com este outro, seja ele o europeu, o africano... (Professor(a) 5)

Lendo apenas as colocações dos nossos professores, poderíamos acreditar que o curso constrói uma crítica ao eurocentrismo, entretanto, quando colocados em comparação com as

repostas dos alunos – em questionário também elaborado pela Comissão de Reforma Curricular no ano de 2016 – questionados sobre “Em sua opinião como as disciplinas operam ou deveriam operar com a crítica ao eurocentrismo”, se percebe uma incompatibilidade de respostas, como é visto em:

Elas pouco operam essa crítica. De modo geral, a bibliografia, os temas e as próprias disciplinas são bastante voltadas para a Europa. Menos do que eliminá-la completamente do debate, é preciso apresentar autores(as) que questionam o eurocentrismo, que deslocam suas questões; ou seja, precisamos de um movimento duplo: pensar tanto em autorias não-europeias quanto em críticas ao eurocentrismo (mesmo que partindo da Europa). Além disso, os temas poderiam ser melhor aproveitados para um diálogo mais amplo com outras regiões (ex., relações entre Brasil/África/Índia durante as colonizações mesmo que em uma disciplina de Brasil I). É preciso, ainda, deslocar a própria epistemologia eurocentrada - pensar em novos conceitos, novos olhares; atentar aos projetos pós/decoloniais. (Aluno(a) não identificado)

As disciplinas de uma forma geral fazem uma crítica sutil ao eurocentrismo. (Aluno(a) não identificado)

Por vezes acabamos muito presos à tradição historiográfica francesa e alemã e acabamos fazendo a crítica ao eurocentrismo a partir da própria Europa. Nesse sentido, tanto nas disciplinas específicas de teoria da história e da historiografia quanto nas demais, talvez fosse importante diversificar a gama de autores e autoras a serem estudados. (Aluno(a) não identificado)

Deveriam operar, mas não é o que acontece. (Aluno(a) não identificado)

Pouco se lembra que, com a grande presença de disciplinas de História da América e do Brasil, já possuímos boa base à compreensão de uma complexa realidade social para além da atenção meramente voltada à Europa, fator inegavelmente positivo. A crítica ao eurocentrismo deve se operar pela incorporação no currículo de conteúdos históricos relativos a realidades tão diversas quanto a latino-americana, não enquanto exotismo ou elemento extra-europeu (concepção que, pela tônica da negação, já revela o seu eurocentrismo implícito), mas antes como elementos articulados da processualidade histórica. (Aluno(a) não identificado)

As disciplinas no curso de história operam, de maneira geral, ainda de uma maneira eurocêntrica, posto que a própria maneira a qual as disciplinas são disponibilizadas e denominadas, através de uma noção de história quadripartite, que reforça as temporalidades europeias. É necessário que se tenha, em nosso currículo, mais espaço para com a história indígena e dos povos ameríndios, história da África, etc. Acredito que essa seja uma maneira de diminuir, em parte, o eurocentrismo em nosso currículo. (Aluno(a) não identificado)

Como pôde ser lido, há sim uma irregularidade entre o que se afirma ser ministrado e o que os alunos percebem em suas aulas. Afirmar em documentos e falas magistrais sobre sua docência muitas vezes parece ser mais fácil do que de fato aplicá-la efetivamente. Uma leitura atenta dos relatos nos evidencia a maneira pela qual o departamento, em sua maioria, não carrega uma práxis docente. Se percebe algo similar ao que Freire (2021b) defende em Pedagogia da Autonomia, onde qualquer prática sem reflexão teórica – neste caso, sem uma reflexão dos professores inclusive as críticas direcionadas a eles – culmina numa atuação

docente sem profundidade e respeito ao seu dever enquanto professor. bell hooks, ao relatar a experiência de determinados professores frente a uma diversidade cultural e racial em sala de aula, afirma:

muitos professores não tinham estratégias para lidar com os antagonismos em sala de aula. Quando esse medo se juntou à recusa à mudança que caracteriza a atitude da velha guarda (composta predominantemente de homens brancos), ele abriu espaço para um recuo coletivo, motivado pela impotência. (2017, p.47)

O que hooks apresenta para seu leitor, é a percepção constatada nas salas de aula do Curso de História, onde – a partir dos relatos levantados – percebe-se o conflito identitário, a partir do momento em que os professores são confrontados com o fato de exercer uma prática pedagógica (quando acompanhada do elemento pedagógico) comprometida na reprodução do pensamento ocidental/branco.

Paulo Freire, muito citado inclusive nas nossas aulas, adverte que o professor carrega, indispensavelmente consigo, um papel político (2021a) e ético (2021b), sendo imprescindível uma formação moral deste docente, junto com sua formação e carga acadêmica. Por exemplo, de nada adianta os discursos do nosso corpo docente frente a crítica ao eurocentrismo, se em suas aulas, essa questão é pouco evocada, ou pior, se na vida pessoal do professor ele não adota uma postura crítica ao modelo e narrativa hegemônica, a qual moldou nossas bases históricas de maneira secular, discriminando e hierarquizando através de marcadores da diferença determinados grupos. Porque não há docência neutra (2021b), não podemos aceitar uma posição neutra de **formadores de professores** perante a uma disciplina de história Indígena, retornando ao nosso caso, por exemplo. Isso não seria ser neutro ou imparcial, seria ser ativamente convincente com uma estrutura institucionalizada que vem conseguindo segregar conhecimentos e modos de produzir saberes indígenas dentro do ensino superior a décadas. Assim, Freire (2021a) afirma:

A politicidade da educação demanda veementemente que o professor e a professora se assumam como políticos, que se descubram no mundo como um político e não como um puro técnico ou um sábio (...). A politicidade da educação exige que o professor se saiba, em termos ou a nível objetivo, a nível da sua prática, se saiba a favor de alguém ou contra alguém, a favor de algum sonho e, portanto, contra um certo esquema de sociedade, um certo projeto de sociedade. Por isso, então, que a natureza política da educação exige do educador que se perceba na prática objetiva como participante a favor ou contra alguém ou alguma coisa (p. 35)

Ainda se percebe uma atuação pautada na ideia de nós *para eles*, não na produção de conhecimento *entre nós*. Passar o conhecimento branco adiante e formar demais grupos a partir do que consideramos válido. Como comentado no início deste capítulo, os números são capazes

de traduzir as epistemes selecionadas no nosso curso, visto que não se equipara o número de alunos brancos e indígenas formados por ele. Freire (2020) alerta para os perigos de uma educação que não crê na sua matéria-prima, ou seja, no estudante, culminando em uma prática educativa esvaziada de sentido e ética.

Na busca de materiais auxiliaadoras do processo de pesquisa, foram levantadas diferentes fontes para o estudo e análise da reforma curricular, a fim de uma observação que levasse em consideração diferentes aspectos dela – pensando na escolha teórico-metodológica mencionada no primeiro capítulo –. O aparato legal das DCNERER, tal qual as demais legislações mencionadas, foram substanciais, tanto pelo seu caráter de Lei, como também, para dar base para uma análise estrutural, partindo do texto legal do Estado. Por outro lado, no caminhar de documentos que expressam os propósitos de uma Instituição, lancei mão do Plano Pedagógico do Curso de História, assim como demais documentos norteadores e informativos da UFRGS (Estatuto da UFRGS, Plano de Desenvolvimento Institucional (2016 – 2026), Projeto Político Pedagógico Institucional de Formação de Professores Nos Cursos De Licenciatura Da UFRGS). Além disso, para pensar e dar embasamento ao campo da formação e dever docente, foram buscados documentos como os Planos de Ensino e Ementas, através da plataforma UFRGS Aluno. Por fim, para entrelaçar informações buscadas nos diversos espaços – teses, tcc's, dissertações, planos de ensino, Leis etc. – se optou pela busca das Atas do Colegiado do Departamento de História. Esta escolha se deu pois:

Encaradas como potenciais documentos de valor jurídico, as atas têm a necessidade de consubstanciar se enquanto um fiel registro do que ocorreu na reunião (deliberações, decisões, discussões). Por outro lado, atas também podem servir como uma rica fonte documental, sobremaneira para a história da educação. (Esquinsani, 2007, p. 104)

Seguindo o direcionamento teórico-metodológico adotado – procurando as relações étnico-raciais entre o estrutural-institucional, coletivo e individual – as atas do Departamento foram escolhidas por possuírem um maior comprometimento com a institucionalidade da universidade, ao mesmo tempo que evidenciam a coletividade e o *cotidiano* (Holt, 1995) das relações dentro da instituição.

Equivalente às demais fontes históricas, as Atas demandam um olhar historiográfico de tratamento e recorte. Veridiana de Oliveira (2023), estudando o período ditatorial na UFSC, nos fornece alguns direcionamentos sobre o uso de atas na qualidade de fonte histórica. Iniciando então com o estado de conservação, legibilidade e autenticidade das mesmas. As atas utilizadas foram disponibilizadas pela secretaria do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, procurando o recorte pretendido de 2014 – 2024, pois a discussão acerca da Reforma Curricular

do Curso de História se inicia em 2014, entretanto, a secretaria não soube dizer onde se encontravam as atas anteriores ao ano de 2016, o que me fez recorrer também a outras fontes e sujeitos participantes da discussão.

Participantes discentes citados nas Atas, como também demais colegas – sendo a maioria engajados no Movimento Estudantil – foram aliados importantíssimos na aquisição e acesso aos demais documentos e espaços viabilizadores de uma leitura ampliada do processo de reforma, em decorrência da lacuna sentida nas fontes previamente selecionadas. Junto desses colegas, a quem novamente agradeço, certo número de docentes – que não serão identificados – também me ajudaram a preencher esse intervalo de informações sentidas, me colocando a par principalmente com os documentos os quais geralmente permanecem no âmbito privado da discussão docente. Retornando então às fontes principais, pensando seu estado de conservação, as atas estão guardadas em pastas de aba plástica, dadas por ano, em bom estado de conservação. Seguindo então no estudo da fonte, Veridiana coloca:

Feita a crítica externa, passamos a avaliar alguns aspectos formais, como por exemplo o tipo de reunião, a composição da reunião, sua periodicidade, quem fez a lavratura, sua aprovação e retificações e em qual data foi elaborada. Essas questões são importantes porque, como alguns educadores e historiadores vêm discutindo sobre a pesquisa em atas, existe uma infinidade de tipos de reunião, mais ou menos formais, institucionais ou não, com pessoa designada para sua escritura ou escolhida na hora, com aprovação do seu conteúdo ao final da reunião ou apenas na reunião posterior, se o documento tem rasuras, a linguagem utilizada (a depender do século em que foi lavrada pode ser necessário interpretação), entre outras. (2023, p. 81)

As atas analisadas são resultadas de um recorte tanto temporal, quanto de assunto, sendo priorizada a temática da reforma curricular. As reuniões eram formadas pelo corpo docente e representantes discentes, uma vez ao mês. A lavratura da ata era realizada pelo chefe de Departamento empossado, sendo as pautas muitas vezes decididas anteriormente ao momento da reunião em si. Outro ponto merecedor de destaque, é o fato de que a ata carrega consigo as decisões dos seus assinantes, de manter ou não, as discussões e pautas da reunião. É de se pensar então, sabendo do caráter público da ata enquanto documento, de que muito do que foi discutido pelos docentes – os quais já afirmaram se tratar de um assunto *delicado* – pode ter sido simplesmente retirado do documento, em prol de uma preocupação com a problematização das suas falas/attitudes. Dito isso, cabe destacar a presença, em determinadas reuniões do DH, de estudantes engajados no movimento estudantil, o que pode, ou não, ter impactado na colocação de ideias não verossímeis com a prática docente. Logo, as falas que percebi desconexas da realidade do nosso corpo docente, foram complementadas pelo cruzamento de fontes, seja em relatos de alunos e alunas, ou até mesmo dos próprios professores, através de trabalhos levantados ao longo do texto.

Chegando então a reforma curricular, foi necessário primeiramente entender o que é um currículo dentro de uma instituição de ensino. O currículo pode ser percebido apenas como a folha inanimada, reunidor das disciplinas/assuntos que em determinado momento serão ministrados pelos professores. Como também, por outro lado, se pode entender o currículo como o que de fato é: um campo de disputas vivo. A folha que chega até nós com nossas disciplinas na Universidade não é o resultado de uma seleção aleatória, mas sim um fenômeno passível de ser interpelado pelos seus sujeitos, motivações e subjetividades. Segundo o expoente no campo dos estudos curriculares, Tomaz Tadeu da Silva, o currículo:

é também uma relação social no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas. Mas uma relação social também no sentido de que aquele conhecimento que é visto como uma coisa foi produzido através de relações sociais - e de relações sociais de poder. Esquecer esse processo de produção - no qual estão envolvidas relações desiguais de poder entre grupos sociais - significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, significa destacar seus aspectos de consumo e não seus aspectos de produção. (Silva, 2011, p. 188)

Segundo o autor, entender um currículo é entender também as relações de poder por detrás dele. Tanto a falta de disciplinas que abordem as Relações Étnico-Raciais no currículo, como a demora para uma implementação efetiva da legislação não se dá por coincidência, mas sim pela vontade dos sujeitos, instituições e estruturas que tecem o currículo. Se voltarmos ao capítulo anterior, a edificação do currículo acompanha a estruturação das Universidades pelos sujeitos brancos.

O campo da história em si, carregou e ainda carrega um papel decisivo na construção coletiva, identitária e hierarquizada de nós brancos. Desde crianças nos vemos representados não apenas na massa midiática, nas ruas e estabelecimentos como também marcando presença especial, sempre destaque, nos eventos, situações e personagens históricos em sala de aula. Pensando então no vínculo entre história e identidade, o sociólogo Stuart Hall, importante autor no campo da cultura, é quem elucida – muitas vezes atrelando os elementos de cor e raça – a relação entre as representações históricas, pertencimento identitário e estereotipagem. Segundo o autor “a moldagem e a remodelagem de relação espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (Hall, 2022, p. 41). Logo, mesmo adotando um viés crítico sobre determinado evento histórico, existem aparatos utilizados pela branquitude para se invisibilizar dentro das relações raciais. Se tratando da representação histórica Brasileira nos livros didáticos, por exemplo, é comum recorrer a termos/conceitos não remetentes à racialização do sujeito branco, quando por outro lado, o personagem negro, indígena, asiático será evocado

conscientemente ou não, através de elementos que o liguem ao seu pertencimento étnico-racial (Leão, 2020). Em decorrência disso, o impacto de toda a narrativa histórica a partir da invisibilização da cor branca como cor racializada, faz com que se entenda as relações raciais como compostas por outros, onde o branco não faz parte. Além disso, esse método faz com que se esqueça o continuum (Nascimento, 1989) histórico existente entre os diferentes pertencimentos identitários e étnicos. O nosso privilégio como brancos é passarmos – *em branco* – nestas discussões, como se não fossem nossas, como se não tivéssemos papel ativo na rede de relações que se estabelecem.

Junto ao campo da história, o currículo se coloca também como grande articulador de identidades, uma vez que ele opera no sentido de “formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade (...) o currículo está envolvido na produção de sujeitos” (Silva, 2011). Ao elaborar um currículo, estamos evocando o passado e o futuro, numa menção ao que fomos e o que desejamos ser (Hall, 2008, 2022). A especificidade de conteúdos brancos/ocidentais, encontrada por Loch (2018), quando comparados aos conteúdos relacionados à história africana são um exemplo de como identidade, história e currículo são articulados a fim de estimular e instigar os estudantes – intencionalmente ou não – a se afetarem, em maior ou menor nível, em suas vidas e pensamentos de forma mais impactante com conteúdos e assuntos que são bombardeados, de maneira positiva, constantemente. Essa imbricação entre identidade e currículo culmina na tentativa de um:

Caráter hegemônico dos conhecimentos científicos europeus se sobrepõe ao estudo/compreensão/pesquisa de todas as outras culturas, povos e sociedades, ao ter como perspectiva a experiência moderna ocidental, conduzindo assim, ao ocultamento, à negação, a subordinação ou a extinção “toda a experiência ou expressão cultural que não corresponda ao dever ser que fundamenta as ciências sociais” (Lander, 2005, p.14 apud Diallo, 2017, p. 151).

Logo, o currículo sendo um documento carregador das vontades, ações e pensamentos de um grupo, uma mudança curricular, como foi a Reforma Curricular do curso de História, não se dá apenas na alteração de disciplinas e súmulas de cadeiras, como demonstra a fala do professor(a) 9:

não estamos melhorando o currículo, sugerindo que se volte à estrutura original, atendendo apenas às demandas da reforma do MEC pela inclusão de carga horária de prática. Defende que uma reforma de currículo é mais que mudar súmulas e nomes; acha que deveríamos mudar a estrutura do curso e não manter o currículo antigo com mais "glamour". Súmulas podem ser mudadas a qualquer momento. Estamos partindo de duas concepções diferentes de currículo e não está se conseguindo fazer algo harmônico, como era objetivo desta comissão (Debate súmulas do Bloco 2, 2017).

Como foi discutido no capítulo 2 uma reforma curricular, assim como a prática docente não pode ser pautada exclusivamente por mudanças pontuais e individuais. As alterações pretendidas por um movimento – que foi tido como drástico e profundo pelo corpo docente – deveriam, no mínimo, se dar a partir de uma reforma epistemológica, onde os professores passassem a refletir e posteriormente *praticar* os conhecimentos que pretendem ou afirmam estar operando.

Vitor Barcellos (2018), ao estudar *Relações Raciais, África e afro-brasileiros no Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, explica que:

O objetivo apresentado nas DCNERER coloca desafios importantes para os currículos de licenciatura. Uma formação inicial capaz de dar conta destas demandas exigiria um currículo acadêmico que assuma este desafio como um de seus objetivos políticos – reestruturando a maneira de selecionar os critérios de escolha das discussões historiográficas a serem feitas em disciplinas e grupos de pesquisa e de experiências relacionadas a África e afrobrasileiros (Barcellos, 2018, p. 22).

Barcellos evidencia o fato de que mudanças curriculares obrigatoriamente são mudanças políticas e estruturais nas instituições de ensino, não podendo serem efetivadas sem total comprometimento de todos os setores institucionais relacionados à aplicação do mesmo. O professor então, “pratica o currículo em sua ação cotidiana, conforme sua trajetória de relação com os temas que lhe são dados viver, pensar e ensinar” (Pereira, Meinerz, Pacievitch, 2015, p. 33), não apenas seleciona conteúdos e os listar em uma folha. De acordo com essa concepção viva de currículo, e de engajamento para além da sala de aula, se seguem as Diretrizes para o Ensino das Relações Étnico-Raciais, uma vez que elas são pensadas enquanto projeto de sociedade, não apenas como implementação de disciplinas (Silva, 2008). Uma das problemáticas encontradas por Meinerz foi que:

Confundir currículo com seleção de conteúdo, sem a necessária positividade das brasilidades negras e indígenas, expressa um dos modos de operar da branquitude hegemônica no campo das Ciências Humanas e da própria Educação (Meinerz et. al. 2021, p. 5)

Ainda nesse ensejo, se entende como a prática de descolonizar currículos não é uma prática simples, de alteração dos conteúdos. No levantamento de professores feito no início deste capítulo, se constatou a existência de apenas três professores não brancos no departamento de História, os quais, segundo Dienstmann (2023) estão relacionados à História da África e das Relações Étnico-Raciais. Este dado, entretanto, se faz verdadeiro em partes pois, na análise dos últimos quatro semestre a partir de 2024/1, os 3 professores foram lotados nas disciplinas de: a) História e Relações Étnico-raiciais; b) História da África e dos Afro-brasileiros; c) História social do racismo; d) Seminário III (Estudos Críticos da Branquitude); e) Seminário IV (Pensamento Negro Brasileiro); f) Seminário V (Pensamento Social Africano e Pensamento de

Mulheres Negras e Indígenas na América); g) Tópicos de História Moderna (Política Centro Africana) e h) Seminário Temático de História do Brasil II. Duas outras disciplinas tratavam da história Latino-Americana, a obrigatória América Latina dos séculos XIX e XX e eletiva Tópicos de América Contemporânea²⁰. Dessa maneira, se percebe a forma pela qual estes docentes se expandem para outras áreas, como também América Latina, Pensamento Feminista e História do Brasil.

Dentro do apontamento de Dienstmann, existe certa disparidade de posições nas discussões teóricas (Diallo, 2017; Cerezer, 2015), pois se percebe de fato que estes professores ministram, em sua maioria, disciplinas desertoras do eixo eurocêntrico curricular, uma vez que os docentes brancos não são encarregados ou responsabilizados pelas demandas sociais e educacionais em questão. No nosso curso, o início dessa problematização pode iniciar pelo questionamento de, se não esses professores, quem irá propor que se pense, por exemplo, o pensamento da Política Centro Africana, visto que muitos não pensam nem mesmo África enquanto tema ativo nas suas disciplinas.

Para entender a aplicação real da discussão sobre o currículo, pode-se partir então para uma primeira análise das fontes selecionadas. De longe, a questão central das discussões presentes nas atas e demais documentos explorados é a alteração da carga horária das disciplinas entendidas como *básicas* para a formação do historiador. Destaco o adjetivo *básico* pois ele foi muitas vezes evocado para caracterizar disciplinas como História Antiga, História Moderna, História Contemporânea, História da América e do Brasil, sendo as duas primeiras com mais visibilidade, pois foram as cadeiras que passaram de duas disciplinas para apenas uma. A preocupação do corpo docente não se faz desconexa das exigências legais, pois o documento norteador das reformas no Ensino Superior, nos cursos de licenciatura (CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015) realmente direciona para uma reorganização de carga horária dos cursos, entretanto, o mesmo documento também versa sobre a responsabilidade teórica e prática docente. O percebido nos documentos estudados, foi uma *superpreocupação* com carga horária em desfavor de assuntos que propunham a reflexão sobre a prática e responsabilidade docente em sala de aula, como é visto em:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (Brasil, 2015, p.3)

²⁰ UFRGS Portal de Matrícula.

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2015, p.4)

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a). (Brasil, 2015, p.6)

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento. (Brasil, 2015, p. 6)

Tanto o Departamento de História da UFRGS, como de outras universidades analisadas (Farias, 2019; Diallo, 2017; Cerezer, 2015) vem demonstrando uma relação custosa com as faculdades de educação, espaços responsáveis hoje por parte da formação dos professores. Danielle Farias, estudando a reforma curricular do Curso de História da Universidade Federal do Pernambuco, traz também problemáticas encontradas na UFRGS, como é o caso da desvalorização dos saberes pedagógicos e escolares, em detrimento dos conhecimentos tidos como *acadêmicos*. Procurando entender as relações entre a produção de conhecimento histórico e pedagógico, se percebe uma divisão por parte dos cursos e departamentos, onde, explicitamente, coabitam na formação de professores, duas subformações.

Primeiro, existe aqui a delegação de componentes pedagógicos às faculdades/centros de educação vinculados à universidade, acabando então numa separação entre *saber acadêmico* e *saber pedagógico*, sem a devida vinculação dos dois campos. Osvaldo Cerezer, ao pesquisar a formação inicial de professores de história em Mato Grosso (2015), demonstra como as Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena são ainda sentidas com maior peso nas disciplinas de estágio ou até mesmo apenas no contato dos egressos quando adentram as escolas públicas. Nas suas considerações finais, o autor demonstra como a escola e os saberes escolares ainda são secundarizados na formação dos professores de história. Outro trabalho levantado para dimensionar o campo da formação de professores foi o realizado por Danielle Farias (2019), a qual também está pensando a formação de professores de história em contexto de reforma curricular. A autora traz para debate a presença do notório saber na formação dos professores no Brasil, e como isso impacta na concepção que se tem dos componentes pedagógicos para o campo da história. Além disso, a autora faz uma relevante análise semântica dos conceitos utilizados pelos documentos legais no campo da educação,

como por exemplo, o conceito de *competência*, o qual segundo a autora, corrobora na adoção de um teor técnico à prática docente.

Tanto nos trabalhos citados, como aqui na UFRGS, o que se presenciou foi uma austeridade e disputa em relação às faculdades de educação, como se ela estivesse roubando dos Departamentos de História, a carga horária do que seria realmente *necessário* – aparentemente, uma formação regada a três ou quatro disciplinas de História Antiga e Clássica – à formação de professores de história. Com um discurso semelhante ao que é visto no trabalho de Farias (2019) se presencia em 2018, na ata de número dois (ver anexo A), uma discussão referente ao ajuste de cargas horárias do novo currículo e o espaço ocupado pela Faculdade de Educação no novo arranjo curricular. A FACED, foi então associada a prática de *imperialismo* por um professor. O suposto imperialismo faz referência ao que uma professora da faculdade de educação da Universidade de Pernambuco coloca:

Eu vivenciei, em algumas reuniões, a crítica contundente do Departamento de História dizendo que nós “roubamos” carga horária do historiador e não havia como explicar para eles que não se trata de “roubar”, mas de formar um profissional que é de um perfil diferente. Estamos formando um professor de História e não um bacharel em História. (P.CE1) (Farias, 2019, p. 196)

Observando o conjunto de fontes, percebe-se uma predileção pelo saber histórico em prejuízo da dimensão pedagógica no currículo de história. Novamente trazendo aqui a Contraproposta (ver anexo F), o documento nos serve de análise aqui para corroborar nas discussões sobre a *essencialidade* das disciplinas que sofreram uma diminuição de carga horária em detrimento das demandas educacionais em curso. Ao pontuar suas insatisfações com a proposta em curso, o grupo declara:

Figura 4: Trecho da Contraproposta, 2016. (Anexo F)

6. Não concordamos que um currículo “self-service”, com a redução drástica de disciplinas básicas/obrigatórias e a perda de visões articuladoras sobre a história das sociedades humanas – ainda mais em um contexto de direitização de nossas sociedades – oferecerá uma formação melhor para nossos futuros egressos compreenderem historicamente o que é o poder e como ele se formou historicamente. Esta preocupação é, inclusive, fundamento para se cumprir adequada e coerentemente o objetivo proclamado pela Comissão da Reforma de promover o multiculturalismo e outros desafios para nossa sociedade nos dias atuais;

Fonte: Contraproposta, 2016.

Não sendo suficiente o ponto seis, a proposta segue na terceira página retomando a sua insatisfação com a “redução drástica das disciplinas obrigatórias”, em detrimento de eletivas, como visto no ponto oito:

Figura 5: Trecho da Contraproposta, 2016 (Anexo F).

8. Cabe, ainda, referir a instabilidade da proposta que se fundamenta na redução drástica das disciplinas obrigatórias para promover a elevação significativa do número de eletivas. Muitas destas disciplinas eletivas estão vinculadas a projetos de pesquisa que são instáveis, condicionados ao tempo de duração destes mesmos e vinculados a fontes de financiamento incertas ou variáveis. Acreditamos que há maneiras melhores de aprofundarmos os vínculos entre os pilares do Ensino e da pesquisa em nossa docência e no processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes;

Fonte: Contraproposta, 2016.

E novamente, na quarta página se reitera a problemática encontrada na redução de disciplinas de História Contemporânea Mundial, fato que, supostamente, fragilizava o entendimento dos estudantes sobre os processos capitalistas, ocidentais e estadocêntricos, comentado no terceiro motivo do ponto onze – referente a crítica ao eurocentrismo dentro do currículo:

Figura 6: Trecho da Contraproposta, 2016 (Anexo F).

• *terceiro*, a redução do número de disciplinas de História Contemporânea Mundial de três para duas fragiliza sobremaneira nosso curso, precisamente no estudos dos processos e períodos históricos em que se originaram, se desenvolveram e se consolidaram no mundo as relações de poder de caráter *capitalistas, ocidentalizantes e estadocêntricas* que imperam em nossas sociedades. Não será reduzindo drasticamente a informação e o estudo dos referidos processos históricos que se superará o pensamento eurocêntrico/centrado no mundo Ocidental, oriundo do poder do mundo Ocidental ainda imperante; não é apagando a noção de processos integrados que se aumentará a capacidade crítica e se conhecerá melhor os poderes que se espera modificar, para dar lugar a um momento mais livre e multicultural;

Fonte: Contraproposta, 2016.

Retomando os **doze** pontos elencados pelo grupo de professores, gostaria de destacar aqui que **nenhum** deles foi capaz de articular uma crítica a partir de um teor pedagógico, sendo todos os pontos construídos com base numa concepção conteudista da história. O único ponto que, com muito esforço, consigo relacionar aqui com o processo de formação de professor é o ponto um, onde:

Figura 7: Trecho Contraproposta, 2016 (Anexo F).

1. *Concordamos*, no contexto da reforma curricular, em encontrar maneiras que contribuam para que nosso currículo proporcione uma formação ainda melhor quanto à aquisição de **competências e habilidades** por nossos egressos na função de professores/as e historiadores/as; bem como concordamos com a **busca de caminhos para que se amplifique o poder de crítica em relação ao mundo eurocêntrico, às relações de poder e dominação em todas as esferas e formas**, incluindo temas como as relações étnico-raciais, a questão de gênero e as lutas pela diversidade cultural;

Fonte: Contraproposta, 2016.

No ponto um, a percepção sobre formação de professores e historiadores é vinculada ao conceito de *competências e habilidades*, os quais se fazem caro no campo da educação, pois

remete à uma suposta tecnicidade utilitária do processo pedagógico. Dissertando sobre a influência de Philippe Perrenoud e Antoni Zabala no Brasil, Danielle Farias (2019), atenta para o fato de que uma formação apadrinhada numa concepção utilitária e materialista, pode reforçar “a ideia que para ser professor/a é necessário, apenas, executar tarefas em seu ambiente profissional. (p. 134). Seguindo sua explanação, Farias aponta para a elaboração dos documentos educacionais norteadores da formação de professores, elaborados na primeira década dos anos 2000, como baseada em uma:

ideia de que a formação nas instituições de ensino superior são formações para o mercado de trabalho e, nesse sentido, o conhecimento deve ter valor predominantemente utilitário. No que se refere, em especial, à formação pedagógica, compreendemos que os pareceres, diretrizes e PPC diminuem sua importância por reduzi-la a um conjunto de conhecimentos destinados a ensinar “como fazer”, portanto, sugerindo que os saberes da área de educação seriam meramente instrumentais.

Dito isso, após fazer escassas observações de cunho pedagógico, a Contraproposta propõe que a disciplina de História e Relações Étnico-Raciais, junto com a disciplina de História das Relações de Gênero e História e Cidadania possuam caráter **alternativo**. Assim, o estudante, segundo o documento elaborado por metade do corpo docente, poderia concluir seu curso já em **2016** sem o cumprimento da legislação, mas obviamente, tendo suas preciosas disciplinas *essenciais* garantidas.

3.2. TUDO DEPENDE DO COMPROMETIMENTO POLÍTICO E DO PROJETO DE NAÇÃO DO PROFESSOR²¹

Trago Petronilha novamente para refletir sobre a complexidade de uma reforma curricular e qual comprometimento docente frente a mesma. Começo esse capítulo relembrando o que foi visto até aqui e para pensar por quais caminhos estamos implementando um novo currículo e principalmente uma disciplina com tanto potencial quanto a HRER. Uma discussão curricular não é uma discussão apenas sobre conteúdos. Dentro dos conteúdos estão muitas vezes os propósitos de vida de vários e várias professores que cresceram e se profissionalizaram dentro do seu campo. Dentro dos conteúdos existe também o que cada um acreditou ser seu comprometimento político e pedagógico. Não existe apenas uma maneira de se comprometer politicamente com seu conteúdo, por isso, serão diversas as formas que veremos os professores se levantarem em defesa do que acreditam ou não. O ponto levantado por Petronilha, na sua entrevista à professora Carla Meinerz nos lembra, entretanto, que a ERER não pode se acabar no comprometimento individual que cada professor tem com seu campo de ensino. A ERER transborda o currículo e a sala de aula, e por isso, representa também o projeto de nação que o coletivo de professores deve compartilhar. Digo aqui que *deve* compartilhar porque não pode

haver espaço dentro de um coletivo de professores onde o que é dito nas Diretrizes seja reprimido.

O texto inteiro se deu apontando para o que eu acredito ser essencial na construção de uma ideia de docência que não acabe em sala de aula ou em salas de reuniões. Quando acredito na EREER e principalmente no trabalho docente, tenho que entender que esses dois campos não podem se dar sem o campo pessoal do professor, o campo em que ele entende que existe uma discussão curricular que vai além de carga horária e conteúdos de história. Avistar a EREER como projeto de nação em que nós professores, alunos e cidadãos decidimos construir e além disso, acreditar e lutar coletivamente para que não se finde no sonho. Para mim, é um dever essencial de cada docente independente de sua área de atuação, mas principalmente dos docentes responsáveis pela formação de novos professores que virão a ser a extensão desse sonho em cada bairro, escola, projeto e trabalho em que por as mãos.

Relembrado então minhas crenças teóricas e políticas, retorno a análise dos documentos. Percorrendo as atas e demais documentos, a procura do recorte que é a HREER, se observou duas constantes: a) a falta de professores, em primeiro plano, para ministrar a disciplina e b) a relegação da inserção da disciplina à Faculdade de Educação (FACED) para cumprir a legislação. Pensando aqui na falta de professores para a disciplina, é visível a tendência – coincidentemente ou não – que se segue em disciplinas como História da África e dos Afro-Brasileiros e História do Oriente e do Ocidente do século V ao XV, estando estas disciplinas, de acordo com as fontes consultadas, geralmente dependentes de um único professor ou até mesmo sem indicação de professor para determinado número de semestres.

²¹ Fala de Petronilha Beatriz, retirada da entrevista realizada por Carla Meinerz, discutindo os vinte anos da Lei 10.639/03. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1091/524> Acesso em: 11 dez. 2024.

Abrindo aqui um grande “parênteses”, foi perceptível nos documentos um fenômeno não exclusivo do processo de reforma curricular na UFRGS: a evocação da História da Ásia nas discussões pela falta de especificidade e obrigatoriedade, quando a mesma se mostrava protagonizada pela História da África. Essa situação pode ser analisada pela historicidade e especificidade do racismo brasileiro, caracterizado pelo caráter epidérmico (Sodré, 2023) e ideal de embranquecimento (Fernandes, 2008; Gonzales, 1984; Schucman, 2020), logo, estruturado numa tentativa de afastamento do conjunto de ideias as quais remetessem à África ou a população negra. Por outro lado, o racismo pela cultura e povo asiático se difere nas características (Bethencourt, 2018), onde, para o branco brasileiro, pode ser mais incompreensível dentro da sua branquitude, a presença da história negra, do que da história asiática, já que não se construiu no nosso imaginário – em comparação de nível e profundidade histórica – as mesmas imagens negativadas, como foi com no contexto africano, conforme o Professor Henrique Cunha JR:

A imagem do Africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria. Imagem construída pela insistência e persistência das representações africanas como a terra dos macacos, dos leões, dos homens nus e dos escravos. Quanto aos povos asiáticos e europeus as plateias imaginam castelos, guerreiros e contextos históricos diversos. Quanto à História Africana só imaginam selva, selva, selva, deserto, deserto e tribos selvagens perdidas nas selvas (1999, p. 10 apud Diallo, 2017, p. 207).

Fechando o parêntese e voltando à HRER, a disciplina se viu durante muitas reuniões de Departamento, desde 2017 até 2019, sendo uma reunião por mês, sob a responsabilidade de professores de História do Brasil e História da África, até que se sugere em 2017, na Ata de número 5 (ver anexo G) “que o melhor seria contar a disciplina da Faced sobre o ensino de relações étnico-raciais”. A problemática encontrada é, não apenas a demora de dois anos para um professor titular da disciplina, estando sempre à espera de quem poderá ministrar a disciplina de caráter **obrigatório**. Mas também, a falta de comprometimento e seriedade do Departamento para com a disciplina. Seguindo então a sugestão de que a disciplina deveria ser ofertada pela FACED, fato passível de demonstrar uma tentativa de delegação de responsabilidade docente e **legal**, visto que se nem mesmo a disciplina encontrava lugar no Departamento, quem dirá as diretrizes que versam sobre a postura integral desses professores. Outro ponto importante de se recorrer aqui, é a forma pela qual as DCNERER foram implementadas através da cadeira de HRER. Diferente da disciplina ofertada pela Faculdade de Educação, a disciplina presente no nosso currículo não segue a mesma nomenclatura e logo, suas súmulas e perspectivas enunciadas diferem. Não apenas por ser uma disciplina elaborada e pertencente à Faculdade de Educação, a Educação e Relações Étnico-Raciais passa pelo teor

da educação antirracista e por uma dimensão pedagógica das DCNERER, que não obrigatoriamente a disciplina do Curso de História aborda. No nosso caso, a disciplina de História e Relações Étnico-Raciais privilegia o aspecto historiográfico das relações étnico-raciais, ficando a cargo do professor em questão, lecionar a cadeira por uma ótica pedagógica e educativa delas. Esse ponto, por mais que pareça uma simples mudança de nomenclatura, faz referência ao que o Departamento entendeu como necessário a formação dos professores de história, sendo assim, um professor que conheça o *conteúdo* relacionado à **História** e às relações étnico-raciais, não necessariamente será um professor que passará a *incorporar* uma **Educação** para as relações étnico-raciais.

Portanto, caminha-se para um entendimento de que a aplicação das DCNERER dentro do Curso de História parece estar ainda articulada com práticas docentes individuais, do que uma orientação para práticas integrais, com bases sólidas e estruturadas no Departamento.

4. PENSAMENTOS FINAIS E AÇÕES FUTURAS

Em um dos estágios realizados por mim na graduação, uma professora me perguntou qual era o objetivo de evidenciar as problemáticas encontradas em minha pesquisa. Me pego até hoje revivendo o questionamento desta professora e me perguntando quais estão sendo meus passos numa problematização que não acabe no apontamento, e sim no pós-evidência.

Gostaria de me dirigir a esta professora em tom de desculpas, porque eu não acredito que este trabalho representa uma resposta a dúvida dela, e até mesmo ao que eu mesma gostaria de apresentar como resultado final. O trabalho tinha como objetivo inicial uma maior ênfase na HRER e na sua implementação e desdobramentos dentro do curso, pois como foi visto, é uma das poucas disciplinas que oferece uma ruptura epistemológica ao restante da grade curricular. Assim, pensava em entrevistar estudantes, professores etc. para de fato, visualizar a potência da disciplina dentro do curso, suas contribuições para a construção do saber e fazer historiográfico. Em razão de obstáculos metodológicos como tempo, tipo de trabalho, entre outros, decidi dar alguns passos para trás e repensei meus objetivos para com este texto.

Como enunciado na introdução, o primeiro objetivo era *reconhecer as demandas legais que pautaram a implementação da EREER no curso de história*. Devido ao contexto político-social do Brasil, desde o golpe de 2016 até a última eleição em 2022, imaginei (erroneamente) que legislações como as próprias DCNERER, 10.639/03 e 11.645/08 seriam os principais textos citados. Ou seja, tanto Brasil, como o próprio curso passavam por um momento de tensão, com falas racistas de professores, a pressão do ME pela implementação das DCNERER demandava um repensar das relações étnico-raciais e das universidades enquanto produtoras de conhecimento. Entretanto, o constatado ao longo das discussões em relação à reforma curricular, foi um apego ao CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. E ainda sim, um apego parcial ao que o documento demanda da formação de professores, ignorando parcialmente as dez primeiras páginas do documento, juntamente com o que se refere à práxis docente, em detrimento de ajustes de carga horária. Assim, se reconheceu os documentos e demandas legais norteadoras da reforma, como também o processo de hierarquização pelo qual esses documentos passam a partir do momento em que se inserem em um contexto de escolhas ideológicas e epistêmicas, como foi o caso da reforma curricular.

O segundo objetivo do trabalho era *entender a dimensão institucional da discussão e sua relação com os pactos narcísicos da branquitude, racismo epistêmico e acadêmico*. Com aporte teórico e levantamentos de dados, foi possível analisar a situação da reforma por uma

ótica que privilegiasse em certa medida os aspectos da branquitude perpetuados no processo. Um Departamento formado por uma maioria docente branca, seguiu o que os estudos da branquitude demonstram, uma ausência da sua auto-racialização nas discussões. Nas inúmeras discussões sobre eurocentrismo, por exemplo, pauta de diversas reflexões no processo de reforma, pouco foi articulado a racialização dos protagonistas dos conteúdos e epistemes eurocêntricas, reforçando o que foi comentado no capítulo 2, a branquitude se esconde em demais conceitos, se afastando e delegando o debate. Quando assuntos como a própria EREER, e principalmente disciplinas como História da África ou História Indígena são levantadas, isso se dá de forma a pensar na problemática do *outro*, e ainda, majoritariamente operando pelo imaginário de *outro-problema* ou estudado em comparação com uma história branca. Como foi relatado nos diversos materiais, em que sujeitos não-brancos ainda ocupam apenas a história pela qual nós brancos narramos para eles, não existindo – dentro do espaço acadêmico – a partir da sua própria história.

O fator institucional se deu, como explicado ao longo do texto, intercalado com ações do cotidiano, assim, fazendo-se o institucional e a estrutura que tanto nos referimos. Quando um grupo de professores, de maneira coletiva, discute e aprova a isenção da obrigatoriedade de uma disciplina que pense a história indígena a partir de suas próprias racionalidades, isso é um passo para a institucionalização do epistemicídio indígena no curso. Quando uma disciplina obrigatória, por lei, passa meses de discussão sem nenhum professor apto a oferecê-la, ficando ela à mercê de uma instabilidade, isso é a institucionalização de uma prática acadêmica que não valoriza as DCNERER dentro do seu conjunto de conhecimentos.

Por fim, o objetivo final se dava em *Interpretar se houve, e quais direcionamentos epistemológicos se fizeram presente durante o processo de implementação da reforma curricular e implementação das demandas educacionais em curso*. Partindo do que se definiu como epistemologia, se entendeu que cada grupo e indivíduo adota uma postura epistemológica, assim, minhas considerações se dão de acordo com meu entendimento e postura a qual demonstrei ao longo do texto. Percebeu-se então, uma postura epistemológica, por parte dos docentes, ainda aliada a produção de conhecimento a partir de uma narrativa a) eurocêntrica; b) não racializada dos sujeitos e c) não comprometida com o papel ético-moral-legal do docente frente a formação de professores. Se esperava um direcionamento epistemológico, por parte dos nossos formadores, de uma postura mais incisiva na implementação das DCNERER dentro do Curso de História, mas o percebido de fato, foi uma grande disputa de campos de conhecimento e interesses individuais e coletivos. Onde o que deveria ser um caminhar em prol de uma

formação de **professores** melhor amparada pelas demandas educacionais recentes, virou uma discussão de quais disciplinas eram **essenciais** ou não para o futuro pesquisador em história.

Enfim, voltando ao questionamento da minha professora e pensando quais podem ser meus próximos passos após evidenciar as problemáticas, acredito que existam alguns a serem percorridos. Em primeiro lugar, destaco a importância de se trabalhar com os ganhos e possibilidades, tanto das DCNERER como da própria disciplina de HNER dentro dos cursos de formação de professores, pois se observou – com uma pequena amostragem - o potencial da disciplina dentro do Curso de História, tanto no campo da construção do conhecimento histórico, como também das próprias relações educacionais e identitárias as quais a disciplina possibilita. Indico também que esse trabalho seja feito a partir de uma análise contemplativa da posição de estudantes e professores brancos, a fim de procurar quais foram os impactos a esses sujeitos, de uma história construída a partir de diferentes óticas e maneiras de se pensar a história. Essa escolha metodológica pode ser ímpar na pesquisa de porque ainda se fazem presentes no curso, como comentado na introdução, de discursos contrários à reforma curricular e seus resultados.

Em segundo lugar, durante o caminhar deste trabalho, se percebeu uma lacuna na própria formação dos nossos professores, a qual deve ser tensionada, a partir das demandas em curso, entendendo quais ações estão sendo tomadas por eles e com quais objetivos educacionais-políticos e epistemológicos. O lugar da HNER, como também de temáticas afro-brasileiras e indígenas, se vê ainda ocupando lugares secundários na formação dos professores e, em geral, segregados à formação continuada. Pode-se pesquisar então quais estão sendo as medidas tomadas pelo corpo docente para se colocarem a par do que a reforma curricular do curso pautou.

Deixados aqui meus pensamentos finais, os quais na verdade se configuram como sementes para o futuro, reitero a necessidade de que os professores e alunos do Curso de História se comportem como o que de fato são: indivíduos ativos na construção e prática histórica, de ser e estar no mundo, fato que não pode ser desassociado de um compromisso com o próximo e de uma responsabilidade com o que se leciona.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 4. ed. São Paulo: Jandaíra, 2020. 264 p.

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf> Acesso em 02 jul. 2024.

ANTUNES, Cláudia Pereira. **Não indígenas na educação indígena: um olhar para a branquitude na formação de universitários kaingang e guarani na ufrgs**. 2022. 177 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

BARCELLOS, Vitor Andrade. **Relações Raciais, África e afro-brasileiros no Currículo: percursos formativos de licenciandos de história da ufrj**. 2018. 359 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/TESE%20VITOR%20PPGE%20ok.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 603 p.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

_____. **Ministério da Educação/Secad**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 22. out. 2024

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

_____. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Parecer nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Retificação publicada no DOU, 03 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

BONILLA-SILVA, E.; OLIVEIRA SILVA, F.; PERUSSATTO, M.; MORAIS DE ASSUNÇÃO, M. F. Repensar o racismo: Rumo a uma interpretação estrutural. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 256–283, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/76858>. Acesso em: 23 jul. 2024.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre branquitude no Brasil**. Tese de Doutorado, Ciências Sociais. Araraquara, Unesp, 2014.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011. 192 p.

_____. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. 431 p.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014. 189p.

CARVALHO, José Jorge de. O CONFINAMENTO RACIAL DO MUNDO ACADÊMICO BRASILEIRO. **Revista Padê**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 31-50. 2007. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/pade/article/view/144/133>. Acesso em: 19 abr. 2024.

_____. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARNINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024. Cap. 4. p. 79-106.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)**. 2015. 327 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2015.28>. Acesso em: 03 dez. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNARNINO-COSTA, Joaze et al (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024. p. 139-170.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil - 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. 399 p.

DIALLO, Cíntia Santos. **HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em história em mato grosso do sul (2003-2016)**. 2017. 347 f. Tese (Doutorado) -

Curso de História, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2018/06/C%C3%ADntia-Santos-Diallo.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

DIENSTMANN, G. **Branquitude e Racismo nos Cursos de Graduação e Pós-graduação em História – construindo diálogos a partir do caso da UFRGS**. 2023, 486 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/258062/001168450.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em: 24 jul. 2024.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 103-110, maio 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644443006>. Acesso em: 29 out. 2024.

FARIAS, Danielle Cristine Camelo. **CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFPE EM CONTEXTO DE REFORMA CURRICULAR**. 2019. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35740>. Acesso em: 28 ago. 2024.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes** (1º vol.). São Paulo: Globo, 2008. 439 p.

FONTOURA, Maria Conceição Lopes. **INVASÃO / OCUPAÇÃO DA UFRGS**: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre programa de ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais: erer. 2017. 280 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172200/001055941.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017. 154 p.

_____. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARNINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. Cap. 10. p. 223-246.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1987.

_____. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/category/artigos/>. Acesso em: 26 out. 2024.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARNINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024. Cap. 3. p. 55-79.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008. cap.3, p.103-133.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016. 260 p.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022. 64 p.

HIRSCH, Joachim. Forma política, instituições políticas e Estado – I. **Crítica Marxista**, Campinas, SP, v. 14, n. 24, p. 9–36, 2007. DOI: 10.53000/cma.v14i24.19508. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/19508>. Acesso em: 2 dez. 2024.

HOLT, Thomas C. Marking. **The American Historical Review: Race, Race-making, and the Writing of History**, Washington, v. 100, n. 1, p. 1-20, 1995. Disponível em: <https://academic.oup.com/ahr/article/100/1/1/161337> Acesso em 04 dez. 2024.

IBGE. **Panorama do Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/mapas.html?localidade=&recorte=N3> Acesso em 04 dez. 2024.

LEÃO, Cleber Teixeira. **ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares de ensino de história**. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Acesso em: 08 mar. 2024

LIPPOLD, Walter Günther Rodrigues. **A África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da lei 11.645/2008 e da lei 10.639/2003: um estudo de caso**. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14838> . Acesso em: 28 ago. 2024.

LOCH, Matheus Schuster. **A branquitude em questão: uma análise do currículo do curso de história e geografia da universidade de porto alegre (1944 - 1947)**. 2018. 51 f. TCC (Graduação) - Curso de Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189006/001085326.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 maio 2024.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. **Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude**. 2022. 132 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/241036/PICH0255-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=O%20t%C3%ADtulo%20de%20minha%20tese,%2C%20Paraguai%2C%20Argentina%20e%20Bol%C3%ADvia>. Acesso em: 22 out. 2024.

MEINERZ, Carla Beatriz *et al.* Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações étnico-raciais e formação docente. **Educação e Sociedade: Revista de ciência da**

educação, Campinas, v. 42, n. 63, p. 1-20, dez. 2021a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mpqPgXFZ4rgSKwpCQkhXJ8k/?format=pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

_____. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os Vinte Anos da Lei 10.639/2003. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 12, n. 25, 2023. DOI: 10.20949/rhhj.v12i25.1091. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1091>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MELO, W. DA C.; SCHUCMAN, L. V. Mérito e mito da democracia racial: . **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, p. 14-23, 1 fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/59991>. Acesso em 28 ago. 2024.

MENESES, Maria Paula. Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no moçambique contemporâneo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009. Cap. 5. p. 177-214.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: protesto de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. 323 p.

NASCIMENTO, Beatriz. **Orí** (1989) Dirigido por Raquel Gerber.

NUNES, Adelina Malvina; DINIZ, Margareth. Políticas de ações afirmativas e seus limites frente à branquitude no Ensino Superior. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 45, p. 157–181, 2022. DOI: 10.36704/eef.v25i45.5582. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5582>. Acesso em: 28 maio. 2024.

OLIVEIRA, Veridiana Bertelli Ferreira de. A ata como fonte da pesquisa histórica: o pedido de intervenção federal na ufsc feita pelo movimento estudantil em 1964. In: PAZIANI, Rodrigo Ribeiro; PAIVA, Gabriel de Abreu Gonçalves de (org.). **DEMOCRACIAS, DITADURAS, FASCISMOS: estudos de poder e hegemonia**. Passo Fundo: Acervus, 2023. p. 73-101.

OLIVEN, Arabela Campos; BELLO, Luciane. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na ufrgs. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 339-374, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/yyZDqQmVcv4FdYKPMrdJQKM/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.

OYÌWÙMÍ, Oyèrónké. “Conceitualizando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas”. Traduzido por Juliana Araújo Lopes. **CODESRIA Gender Series**, Dakar, v. 1, p. 1-8, 2004. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oyèrónké_oyèwùmí_-_conceitualizando_o_gênero._os_fundamentos_eurocêntrico_dos_conceitos_feministas_e_o_desafio_das_epistemologias_africanas.pdf Acesso em: 04 dez. 2024.

PAZ, Jaílson Souza da. Os índios na história do Brasil. In: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (org.). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígena**. Recife: Edições Rascunhos, 2017. p. 1-242. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/08/O-ensino-da-tematica-indigena.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet; MEINERZ, Carla Beatriz; PACIEVITCH, Caroline. Viver e pensar a docência em história diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. **História & Ensino**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 31, 5 dez. 2015. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p31>. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/140171>. Acesso em: 28 ago. 2024.

RATTS, Alex (Org.). **Beatriz Nascimento: Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

REPHO UFRGS (Rio Grande do Sul). **Resultados**. 2020. Projeto: Ingresso e Permanência de Estudantes Cotistas na UFRGS. Disponível em: https://www.ufrgs.br/repho/resultados/?_sfm_nome_do_projeto=Ingresso%20e%20Permanencia%20de%20Estudantes%20Cotistas%20na%20UFRGS. Acesso em: 04 dez. 2024.

ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. **Além da invisibilidade: história social do racismo em Porto Alegre durante a pós-abolição (1884-1918)**. 2014. 312 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1622946>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SANTOS, Priscila Goulart dos. **Ecoa o grito da resistência que derrubou barreiras e tomou o que é nosso: dez anos de ações afirmativas na ufrgs**. 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pósgraduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/205441/001111480.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 fev. 2024.

SCHUCMAN, Lia. Vainer. BRANQUITUDE E PODER: REVISITANDO O “MEDO BRANCO” NO SÉCULO XXI. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 134–147, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/155>. Acesso em: 8 jan. 2024.

_____. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Veneta, 2020. 216p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 185-201.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis: Vozes, 2023. 275 p.

UFRGS. **Estatuto e Regimento**. 1995. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/estatuto-e-regimento>. Acesso em: 2024 nov. 2024.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2016 -2026)**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/governanca/planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional/> Acesso em: 04 dez. 2024.

_____. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da. **Quadro informativo - Diversidade na UFRGS**: mapeamento sobre os docentes na universidade (inicial). mapeamento sobre os docentes na Universidade (inicial). 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2020/12/Dados-Preliminares-Informativo-sobre-docentes-na-UFRGS-.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Porto Alegre, 2024. 54 p. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/RepositorioDigitalAbreArquivo.php?7A52CAE8923D&115> Acesso em 29 jul. 2024.

6. ANEXOS

Anexo A

Ata nº 2 da reunião do colegiado departamento de História - 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

ATA 2ª DA REUNIÃO DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - 2018
PLENÁRIA

1
2
3
4 No dia 19 de março de 2018, na sala Multimídias do IFCH, ocorreu a segunda plenária de 2018, sob a
5 coordenação da Chefe do Departamento e de sua substituta, professoras Carla Rodeghero e Caroline
6 Caroline. Compareceram os professores Adolar Koch, Adriana Schmidt Dias, Alessandra Kerber,
7 Anderson Zalewski Vargas, Arthur Lima de Ávila, Carla Brandalise, Cláudia Mauch, Eduardo Santos
8 Neumann, Fábio Kuhn, Francisco Marshall, Helen Osório, José Augusto da Costa Avancini, Luiz
9 Alberto Grijó, Luiz Dario Teixeira Ribeiro, Mara Cristina de Matos Rodrigues, Natalia Pietra Mendez,
10 Regina Célia Lima Xavier, Regina Weber. Afastados: Benito Bisso Schmidt, Igor Salomão Teixeira,
11 Mathias Seibel Luce, Temístocles Américo Correa Cezar. Representação discente: Ítalo Ariel Pereira
12 Guerreiro, Juliana Prado Cros, Alice Schmitz Toldo. **A pauta:** 1. aprovação da ata da reunião anterior;
13 2. processos; 3. reforma curricular; 4. assuntos gerais. A professora Carla iniciou os trabalhos
14 agradecendo a cooperação dos colegas para efetivação da apresentação dos cursos aos calouros;
15 também elogiou a nova conformação administrativa do IFCH que, até o momento, tem atendido às
16 necessidades da Chefia. Informou ter consultado os colegas nomeados do Núcleo Docente
17 Estruturante (NDE) sobre o interesse em permanecer na mesma, visto que a Chefia pretende reformar
18 a composição visando a continuidade dos trabalhos de reforma curricular, especificamente atinentes ao
19 curso de bacharelado. Por fim, convidou os colegas ministrantes das turmas iniciais do curso para
20 coordenação de ações no acolhimento e apoio à nova aluna indígena que ingressou no curso. **1.A ata**
21 **foi aprovada por unanimidade. 2. Processos do Departamento:** A Chefe propôs a criação da
22 disciplina denominada "Oficina de Escrita e Leitura de Textos Históricos", com caráter eletivo para o
23 curso de Licenciatura em História já em 2018/II. Assim seria diminuída a ocupação da mesma por
24 discentes a partir da implementação da nova configuração curricular. Prof. Nicolazzi sugeriu a troca da
25 denominação, substituindo "Oficina" por "Prática". Prof. Dario destacou que há instrumentos para
26 dispensar alunos de cursar algumas disciplinas de novos currículos, como o estabelecimento de
27 equivalências. **Votação:** 01 voto contrário; 01 abstenção; 18 votos favoráveis. **3. Reforma Curricular.**
28 A Chefe introduziu o ponto lembrando a sistemática aprovada previamente pela plenária:
29 apresentação de destaques, eventuais esclarecimentos e votação. Foi projetada por datashow a
30 distribuição de professores pelas futuras disciplinas. Foi observado que 05 docentes não opinaram, o
31 que pode implicar na exclusão de certas disciplinas da proposta. Foi também apresentado um quadro
32 de intenções de saídas para pós-doutorado. **DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS:** foi apresentada a
33 listagem das disciplinas obrigatórias resultante dos trabalhos anteriores. **Primeiro destaque:**
34 manutenção das 03 disciplinas obrigatórias de América, da prof.ª Helen. Manifestações: prof. Eduardo
35 argumentou que a questão já fora discutida e a fusão de disciplinas atendera ao quesito de diminuição
36 de obrigatórias. **Votação:** 06 votos favoráveis; 15 contrários; 05 abstenções. **Segundo destaque** – de
37 autoria da professora Cláudia Wasserman: propôs uma única disciplina América Colonial, abordando
38 conteúdos de história brasileira e espanhola. Prof. Malerba manifestou-se dizendo que aprovaria por
39 questão coerência - a ideia de redução de disciplinas obrigatórias. Os professores Fábio e Eduardo se
40 manifestaram contra em vista da extensão e peculiaridade dos conteúdos. O prof. Francisco ressaltou
41 que o mesmo argumento poderia ser usado contra a fusão das disciplinas de Antiga. **Votação:** a favor:
42 02 contrários, 20; 06 abstenções. **Terceiro destaque** – Daniel (discente): inclusão de outras disciplinas
43 obrigatórias, como História Indígena. O representante discente Ítalo defendeu a importância da
44 disciplina. O professor Eduardo explicou que conteúdos da cadeira proposta são abordados em
45 disciplinas de Brasil e América **Votação:** 06 favoráveis; 17 contrários; 02 abstenções. **Quarto destaque** -
46 Laura Santos Costa (discente) manifestou-se contra a condensação de disciplinas obrigatórias como as



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA



7 de Antiga; contra a inexistência de obrigatória de Hist. do RS. Como não houve proposta, não pode ser
8 sujeito de deliberação. O professor Fábio Kunh se comprometeu a oferecer ao menos uma turma de
9 História do RS a cada ano. Quinto destaque – de autoria da professora Regina Xavier: 04 créditos para
0 a disciplina de “Estudos Étnico Raciais”. Todos concordaram com a proposta da professora Caroline de
1 deixar o ponto para discutir posteriormente. Sexto destaque – o prof. Francisco sugeriu alterar a súmula
2 da disciplina de História Antiga para “Estudos e atividades práticas sobre as diversas formas sócio-
3 históricas desenvolvidas desde o surgimento dos Estados Antigos, no Egito e na Mesopotâmia, até o
4 colapso da ordem romana” e apresentou a defesa da mesma. O prof. Anderson concordou com o
5 destaque. Votação: 20 favoráveis; 06 abstenções. Sétimo destaque: prof.^a Caroline sugeriu mudança
6 do título da disciplina “História da África e Afro-brasileiros” para “História da África e dos Afro-
7 brasileiros”. Votação: aprovação por unanimidade. Depois de avaliados os destaques, **foi votada a**
8 **listagem das disciplinas obrigatórias**: 21 votos favoráveis; 06 abstenções. ELETIVAS. Primeiro
9 destaque: apresentado pelo prof. Francisco, quanto à inserção de novas disciplinas eletivas sob sua
10 responsabilidade: “História e estudos de semiótica”, “História e arqueologia no Mundo Antigo”,
11 “Iconologia do Mundo Antigo”, “História e dramaturgia antiga”, “Recepção do Mundo Antigo”, “História e
12 pensamento no Mundo Clássico”. Defendendo sua proposta, afirmou que a disciplina de Semiótica
13 seria de oferecimento regular e as demais, eventuais. Prof. Dario questionou se não seria problemático
14 o oferecimento pelo Depto. de 09 disciplinas eletivas por semestre. Acrescentou que o sistema atual
15 oferece os seminários temáticos que podem satisfazer as demandas eventuais dos discentes. Prof.
16 Neumann indagou se a eletiva de Semiótica já fora oferecida. Prof. Francisco respondeu que sim, na
17 forma de seminário, e que a nova formulação melhor informaria os interessados no assunto tratado.
18 Prof. Malerba esclareceu que os seminários temáticos permanecem na nova proposta. Prof.^a Mara
19 opinou já ser extensa a proposição de eletivas e mencionou a existência de diversas eletivas não
20 oferecidas ao longo de muito tempo. Sugeriu repensar da proposta. Prof. Francisco acatou a
21 ponderação de Mara, mantendo a proposição das disciplinas de Semiótica e de Recepção do Mundo
22 Antigo. A Chefe propôs a reavaliação do cartel de eletivas em exame por parte de seus propositores,
23 avaliando a possibilidade de redução da oferta das mesmas. Votação: aprovada por unanimidade.
24 Segundo destaque: prof. Grijó apresentou a reformulação da súmula de “História, mídia e poder”.
25 Também foi informada a adição de súmulas de disciplinas oferecidas pelos discentes Cláudia Mauch,
26 Carla Brandalise, Padrós e Alessander. Votação: todas foram aprovadas. Terceiro destaque: proposta
27 do discente Bernardo, de criação da disciplina de História Comparada. Não havendo defesa da
28 proposta, não foi levada à votação. Quarto destaque: Títulos de eletivas. Prof.^a Caroline informou que a
29 Resolução 11/2013 estabelece que os seminários tenham o título de Tópicos, o que permite a disciplina
30 ser cursada mais de uma vez por determinado graduando. Votação: favoráveis: 22; Abstenções: 04.
31 ELETIVAS DE OUTROS DEPARTAMENTOS. Primeiro destaque: de Bernardo Sfredo Miorando
32 (discente): inserção da disciplina “História da Educação na Europa e nas Américas” (EDU01043).
33 Votação: 21 favoráveis; 0 contrários; 06 abstenções. GRADE, SERIAÇÃO E DURAÇÃO DO CURSO.
34 Primeiro destaque: Prof.^a Caroline informou que a FACED divulgou apenas na semana passada
35 informações a respeito de obrigatórias por ela oferecidas para todos os cursos de licenciatura.
36 Conforme a nova formulação, seria necessário espaço para, no mínimo, 16 créditos obrigatórios, ao
37 contrário dos 08 que a Comissão havia reservado na planilha da seriação do curso. Sugestão da mesa:
38 avaliação do material enviado pela FACED com a lista de disciplinas oferecidas às licenciaturas e
39 eventual manifestação até quarta-feira, 21 de março. Esclarecimentos. Prof.^a Mara indagou se: o
40 Departamento não poderia oferecer alguma daquelas disciplinas? Prof.^a Caroline apresentou seu
41 estudo de agregação de 16 créditos. Prof. Eduardo repudiou o que classificou de “imperialismo” da
42 FACED. A Chefe compartilhou a insatisfação dos colegas com a demora da FACED em informar sobre



UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA



93 as novas disciplinas. Acrescentou que a disciplina de "Ensino de História", oferecida pelo
94 Departamento, seria obrigatória, mas que havia conteúdos determinados pela legislação,
95 correspondentes a cadeiras oferecidas pela FACED. Foi lembrado a todos que a Resolução
96 RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, do CNE determinou conteúdos obrigatórios. Prof.^a
97 Natalia concordou que o Depto poderia oferecer disciplinas abrangendo tais conteúdos. Lembrou que o
98 governo está promovendo um grande programa nacional de formação de docentes, o qual inclui
99 reformulação dos cursos de licenciatura, o que colocaria em risco a reforma curricular em curso. Prof.^a
100 Caroline explicou que a legislação vigente estabelece disciplinas obrigatórias que restringem a
101 proposição de um curso com maior autonomia discente. Prof.^a Adriana sugeriu repensar o primeiro
102 semestre, colocando nele, por exemplo, a disciplina de Libras, eliminando as alternativas das Sociais.
103 Prof.^a Mara informou que ela e o prof. Grijó estariam dispostos a ministrar disciplina sobre História da
104 Educação. A Chefe informou que a Reitoria orientou a continuidade das reformas e lembrou que o
105 curso noturno dura 05 anos e que, para tanto, foi preciso criar disciplinas de 06 créditos, sendo 02 de
106 créditos autônomos. Indagou aos estudantes: consideram ruim um curso de 05 anos? Prof.^a Weber
107 defendeu as disciplinas da FACED porque elas podem ser um amparo específico para os licenciandos.
108 Apesar disso, defendeu certo grau de "insubordinação civil". Prof.^a Regina Xavier opinou que, com 04
109 anos, é aumentada a intensidade do curso, o que exige maior dedicação em menor tempo. Prof. Dario
110 afirmou que a Resolução de 2015 corresponde a um plano que alocou recursos para a ampliação do
111 ensino superior. No momento, outra reforma está em curso e que, por isso, o Depto seria novamente
112 atropelado. Indagou: estamos preocupados em melhorar a qualidade do curso e novamente seremos
113 atropelados por quem não deseja educar a população. Prof. Anderson, em relação à proposta de
114 desobediência civil, lembrou que o coordenador da Comgrad pode ser responsabilizado pelo não
115 cumprimento da legislação vigente. Sugeriu que, em tal caso, todo o Departamento assumisse a
116 responsabilidade por tal postura. Perguntou igualmente à reapresentação discente a respeito de sua
117 opinião sobre um curso com duração de 05 anos, se isso poderia ser um desincentivo a eventuais
118 candidatos. O representante discente Ítalo, inicialmente, sugeriu a todos a releitura da Resolução de
119 2015, pois a maioria das disciplinas ofertadas pela FACED atende a prescrições daquela legislação.
120 Complementou dizendo que a evasão estaria mais relacionada a questões como preço da passagem e
121 a dificuldade de conciliar trabalho e estudo. Que desconhecia casos de abandono ou de desestímulo
122 ao vestibular por causa da duração do curso noturno de 05 anos. Prof. Malerba ponderou que
123 tínhamos feito uma rodada de discussão interessante; que concordava com a avaliação de conjuntura
124 de Dario, mas que se a considerássemos nada faríamos.. Acrescentou ficar frustrado ao constatar a
125 pequena diminuição do número das disciplinas eletivas. Propôs um novo exame para aumentar a
126 flexibilidade. Prof. Dario esclareceu ter sido criada a licenciatura noturna de cinco anos para diminuir
127 uma considerável evasão existente, e que o recurso dera certo até certo momento. Complementou
128 afirmando que o currículo de licenciandos não suporta grau muito grande de flexibilidade em vista da
129 obrigatoriedade profissional; o de bacharelados, por outro lado, poderia oferecer maior liberdade de
130 formação aos futuros profissionais. Prof.^a Sílvia Petersen elogiou o trabalho de sistematização e
131 sugeriu a contabilização do mesmo para seus responsáveis. Mas desabafou dizendo que as reformas
132 de currículo têm sido pautadas por propostas que desconhecem as questões de conjuntura; que a
133 escrita do projeto poderia mencionar questões como falta de recursos e as limitações de infraestrutura.
134 Prof. Francisco defendeu a ideia de autonomia da formação do licenciando, defendendo maior
135 compactação do curso em elaboração. A Chefe lembrou que isso já fora discutido e que estávamos em
136 outra fase da formulação do novo currículo, no que foi apoiada pelo prof. Anderson, o qual ponderou
137 que não poderíamos voltar a discutir o que já fora objeto de exame. A Chefe ainda acrescentou não
138 haver novidade no que fora exposto. Prof.^a Caroline retirou a proposta de grade enviada porque não a

Anexo B

Ata nº 8 da reunião do Departamento de História - 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

ATA 8ª DA REUNIÃO DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - 2016

PLENÁRIA

No dia dez de outubro de dois mil e dezesseis, às 14h e 30 minutos, no Miniauditório do IFCH, sob a Presidência do Professor Fernando Nicolazzi, Chefe do Departamento de História, realizou-se reunião Plenária deste Departamento. Compareceram os professores Adolar Koch, Adriana Schmidt Dias, Alessandro Mário Kerber, Anderson Zalewski Vargas, Arthur Lima de Avila, Benito Bisso Schmidt, Carla Brandalise, Carla Simone Rodeghero, Caroline Silveira Bauer, Céli Regina Jardim Pinto, Claudia Wasserman, Cybele Crosseti de Almeida, Eduardo Santos Neumann, Fabio Kuhn, Francisco Marshall, Helen Osório, Jurandir Malerba, Luiz Alberto Grijó, Luiz Dario Teixeira Ribeiro, Mara Cristina de Matos Rodrigues, Mathias Seibel Luce, Regina Célia Lima Xavier, Temístocles Américo Correa Cezar. **Justificaram ausência:** Cesar Augusto Barcellos Guazzelli, Claudia Mauch, Igor Salomão Teixeira. **Ausentes:** Enrique Serra Padrós, José Augusto Costa Avancini, José Rivair Macedo, Natalia Pietra Mendez, Regina Weber, Silvia Moehlecke Copé. **Representação discente:** Ítalo Ariel Pereira Guerreiro, Vinicius Reis Furini, Douglas Morano de Oliveira Lopes, Felipe Guevara Henn. **Pontos de pauta:** 1. Aprovação da ata n. 07/2016. 2. Processos do Departamento. 3. Esclarecimentos e deliberações sobre a reforma curricular, licenciatura e bacharelado. 4. Assuntos gerais. **1. Aprovação da ata n. 07/2016.** A Ata n. 07/2016 foi aprovada pelos presentes. **2. Processos do Departamento.** O chefe do Departamento apresentou os seguintes processos: 1) afastamento do país do professor Fernando Nicolazzi e da professora Caroline Silveira Bauer, entre os dias 02 e 06/11/2016, para participação do IX Seminário Internacional Políticas de La Memoria, a ser realizado no Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, em Buenos Aires. Aprovado por unanimidade. 2) A professora Carla Rodeghero apresentou a renovação do convênio firmado entre a UFRGS e o Estado do Rio Grande do Sul, por intermédio da Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos, por meio do seu Departamento de Arquivo Público do Estado, para fins de realização de ações de educação patrimonial. Aprovado por unanimidade. **3. Esclarecimentos e deliberações sobre a reforma curricular, licenciatura e bacharelado.** A Comissão executiva da Reforma Curricular apresentou a situação das discussões e trabalhos já realizados referentes ao processo de reforma curricular dos cursos de história, licenciatura e bacharelado. Quatro questões foram levantadas: como incorporar as disciplinas de caráter pedagógico no currículo, em função da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação/MEC; a duração dos cursos (4 ou 5 anos); a possibilidade de incorporar dois outros docentes à Comissão; a manutenção ou extinção do curso de bacharelado. A professora Regina Xavier relatou sobre as discussões ocorridas nas reuniões abertas de trabalho que precederam a Plenária; o professor Anderson Zalewski Vargas relatou a reunião mantida com a PROGRAD; a professora Carla Rodeghero relatou sobre as diretrizes curriculares nacionais; a professora Caroline Silveira Bauer relatou sobre o tema do curso de bacharelado, colocando e discussão a viabilidade da manutenção de dois cursos com ingressos diferentes (bacharelado e licenciatura); o professor Mathias Seibel Luce

relatou sobre a carga horária referente à extensão. Seguiram-se os debates. O tema do número de disciplinas obrigatórias que deverá constar na nova grade curricular foi levantado pela professora Claudia Wasserman e por outros professores presentes, salientando o que havia sido definido em reunião plenária anterior a respeito da redução das disciplinas obrigatórias de acordo com a ideia de uma "reforma aprofundada". A Comissão esclareceu que ainda não havia sido prevista a quantidade de disciplinas obrigatórias, mas destacou os aspectos legais que devem amparar a reforma e a definição da quantidade de disciplinas para a grade curricular. Foi destacado ainda o fato de que, atendendo aos requisitos legais de cumprimento de carga horária mínima, a escolha pela forma como ela deveria ser preenchida, se com obrigatórias ou não, caberia apenas ao Departamento. O professor Mathias Seibel Luce afirmou que a decisão por uma reforma aprofundada que reduzisse consideravelmente as disciplinas obrigatórias do currículo havia sido aprovada por pouca margem de diferença e que poderia ser reconsiderada. Neste momento, houve alteração entre os professores Luiz Alberto Grijó e Mathias Seibel Luce sobre a qual ambos solicitaram constar em ata o seguinte: o professor Luiz Alberto Grijó sentiu-se ofendido pelo professor Mathias Seibel Luce, alegando que este pediu a ele para "colocar-se em seu lugar" e que, caso ele ou alguém mais não gostasse do seu posicionamento, que se retirasse. Imediatamente o professor Luiz Alberto Grijó se retirou do auditório, sendo seguido pelos professores Eduardo Neumann e Fabio Kuhn, este retornando à reunião momentos depois. O professor Mathias Seibel Luce, por sua vez, sentiu-se ofendido pelo professor Luiz Alberto Grijó, alegando que este o interrompeu de forma grosseira durante sua fala e que não aceitaria ofensas contra ele ou outros colegas. Sobre o fato, ainda, houve outras manifestações de professores: os professores Benito Bisso Schmidt e Fabio Kuhn afirmaram terem eles próprios se sentido ofendidos com as palavras do professor Mathias Seibel Luce, quando este se referiu não apenas ao professor Luiz Alberto Grijó, mas também aos demais presentes que porventura não gostassem do seu posicionamento que se retirassem. Em razão disso, o professor Fabio Kuhn também solicitou que constasse em ata o ocorrido. Encerrado o fato, retomaram-se a discussão e os esclarecimentos prestados pela Comissão. O professor Temístocles Cezar ressaltou que a Comissão deve trabalhar de acordo com decisões tomadas em reuniões anteriores e que é preciso prudência na forma pela qual as demandas legais e institucionais serão incorporadas na reforma. O professor Benito Bisso Schmidt afirmou ter o mesmo entendimento a respeito de decisões passadas que não foram revogadas, ao que foi seguido pela professora Mara de Matos Rodrigues, que considerou ainda, em função da referida alteração, não haver mais condições para prosseguimento da reunião. A professora Regina Xavier esclareceu ao professor Temístocles Cezar a respeito das questões legais, salientando que a Comissão estava atuando de forma propositiva diante de situações novas em relação à legislação. O professor Anderson Zalewski Vargas considerou que houve alguns impasses em reuniões passadas, o que estava repercutindo naquele momento, aproveitando a fala para condenar toda manifestação de truculência em relação a colegas. O professor Mathias Seibel Luce retomou a fala, sugerindo a necessidade do Plenário chegar a um consenso razoável a respeito do modelo da reforma. A professora Caroline Silveira Bauer ressaltou sua concordância pela manutenção das decisões já realizadas a respeito do caráter da reforma, informando que os trabalhos da Comissão foram no sentido de conciliar as duas propostas anteriormente apresentadas ao Departamento. A professora Carla Rodeghero

continuou com os esclarecimentos acerca da carga horária e considerou ser imprescindível discutir o número de obrigatórias levando em consideração as questões legais. A professora Cybele Crosseti de Almeida considerou que a legislação impõe constrangimentos a respeito do que é possível fazer. O professor Benito Bisso Schmidt elogiou o trabalho realizado pela Comissão, lembrando, a partir do que foi feito na Comissão que elaborou a primeira proposta de reforma, das dificuldades envolvidas e da situação criada pela contraproposta entregue anteriormente. A professora Mara de Matos Rodrigues manifestou-se no sentido dos professores indicarem seus interesses pedagógicos, lembrou ainda da discórdia gerada quando da apresentação da contraproposta, defendendo a necessidade de um consenso mínimo entre os professores e professoras. Nesse sentido, o professor Fabio Kuhn destacou que a contraproposta não estava em pauta naquele momento. O professor Anderson Zalewski Vargas sugeriu que fosse realizada outra reunião para enfrentar os problemas que impedem o consenso. O professor Benito Bisso Schmidt propôs que naquele momento fosse votada apenas a duração do curso. A professora Carla Rodeghero propôs que se deliberasse a respeito dos Grupos de Trabalho que orientarão as atividades da Comissão. O professor Jurandir Malerba fez uso da palavra ressaltando a importância de se discutir o que significa um currículo, sendo acompanhado pela professora Mara de Matos Rodrigues. A professora Céli Pinto considerou que o Departamento estava chegando a um perigoso limite de disputas e que era necessário trabalhar para recuperar um consenso que viabilizasse a reforma e as atividades do Plenário, sendo acompanhada por diversos professores neste entendimento. Houve um clamor geral para que os ânimos fossem apaziguados para que o clima de trabalho pudesse ser reestabelecido. Foram feitas duas propostas de encaminhamento: 1) que fossem marcados os Grupos de Trabalho para discutir os blocos temáticos já definidos e, em seguida, se realizasse outra reunião plenária para definir a proposta final da reforma curricular; e 2) que fosse agendada outra plenária, com para novas deliberações. Passou-se à votação: a proposta 1 teve 11 votos de professores; a proposta 2 teve 3 votos de professores e 4 votos válidos da representação estudantil; houve 3 abstenções. Em função do que foi acordado em plenária anterior a respeito da proporcionalidade dos votos da representação estudantil, foi vitoriosa a proposta 2. Quanto à participação da representação estudantil, a chefia deixa registrado o fato de que dois estudantes cujos nomes não constam na portaria nº. 7189 de 13/09/2016 da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, contendo a nomeação da representação estudantil entre 01/01/2016 e 01/01/2017, participaram como votantes mesmo após a indagação feita pelo chefe do Departamento, antes da votação e após a reunião, se todos foram realmente nomeados como representantes para a Plenária de Departamento, estando aptos a participarem como votantes nas deliberações. **4. Assuntos gerais.** Não houve assuntos gerais. Nada mais havendo a tratar foi encerrada a reunião às 17:30 horas e, para constar, eu, Fernando Nicolazzi, chefe do Departamento de História, lavei a presente ata que, após lida e aprovada, vai assinada por mim.

F. N. i

Anexo C

Ata nº 3 da reunião plenária do departamento de história - 2018



UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA



ATA 3ª DA REUNIÃO PLENÁRIA DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - 2018

1
2
3 No dia 26 de março de 2018, 14:30h, na sala Multimeios do IFCH, ocorreu a terceira plenária de 2018,
4 sob a coordenação da Chefe do Departamento e de sua substituta, professoras Carla Rodeghero e
5 Caroline Caroline. Compareceram os professores: Adolar Koch, Adriana Schmidt Dias, Alessander
6 Kerber, Anderson Zalewski Vargas, Arthur Lima de Ávila, Carla Brandalise, Clarice Gonstanski
7 Speranza, Cláudia Mauch, Cláudia Wasserman, Cybele Crossetti de Almeida, Eduardo Santos
8 Neumann, Fábio Kuhn, Fernando Nicolazzi, Luiz Alberto Grijó, Luiz Dario Teixeira Ribeiro, Mara
9 Cristina de Matos Rodrigues, Natalia Pietra Mendez, Regina Célia Lima Xavier, Regina Weber.
10 Afastados: Benito Bisso Schmidt, Igor Salomão Teixeira, Mathias Seibel Luce, Temístocles Américo
11 Correa Cezar. Justificaram ausência: Helen Osório, Francisco Marshall, César Augusto Guazzelli. Em
12 férias: Enrique Serra Padrós. Representação discente: Wellington Laureano Alves, Ítalo Ariel Pereira
13 Guerreiro, Tiago Pacheco Almeida, Alice Schmitz Toldo. **A pauta**: 1. Aprovação da ata 03-2018; 2.
14 processos do Departamento; 3. Reforma curricular – apresentação e deliberação sobre os destaques
15 recebidos via formulário; 4. Assuntos gerais. **1. Aprovação da ata 03-2018**. Após inclusão do título da
16 disciplina a ser oferecida pela prof.^a Adriana Dias e correção sugerida pelo prof. Eduardo, a ata foi
17 aprovada por unanimidade dos presentes. **2. Processos do Departamento**. Foram aprovados, por
18 unanimidade, o pedido de afastamento do Prof. Eduardo para participar de reunião do Grupo
19 Montevideu, em Santa Fé, no Uruguai entre 24 e 28 de abril de 2018 e a solicitação de vagas para o
20 curso de Educação Física nas disciplinas de História Social da Saúde I e II e História Social do Futebol.
21 **3. Reforma do Currículo**. A Chefe iniciou tratando da consulta eletrônica a respeito da reforma
22 curricular às comunidades docente e discente. Comentou também sobre a permanência em aberto da
23 carga horária da disciplina de Relações Étnico-Raciais. Quanto à diminuição da oferta de eletivas para
24 o novo currículo, solicitada aos docentes na última plenária, foram os seguintes os encaminhamentos
25 recebidos: o prof. Francisco enviou mensagem restringindo sua proposição de eletivas à “História e
26 estudos de semiótica” e “História da Recepção do Mundo Antigo”; a prof.^a Clarice manifestou-se pela
27 eliminação de “Movimentos Sociais no Brasil República” e de “Economia e Sociedade no Brasil pós-
28 30”; a prof.^a Regina Weber propôs a eliminação do “Seminário Temático de Hist. Moderna II”; a prof.^a
29 Caroline propôs a eliminação de “História do Brasil pós-1985. A Chefe, por sua vez, propôs a exclusão
30 das disciplinas que não foram apontadas como passíveis de oferecimento nos próximos cinco anos,
31 conforme levantamento anteriormente realizado. Na sequência, a prof.^a Regina Xavier solicitou a
32 inclusão de “História da Saúde I e II” no cartel das eletivas do futuro currículo; a prof.^a Weber
33 manifestou seu desejo de manter “Rebeliões e manifestações populares”; o prof. Fernando solicitou a
34 manutenção de “Historiografia brasileira” e de “Problemas de Historiografia Antiga e Moderna”; o prof.
35 Alessander, a manutenção de “Cultura Brasileira II”; a prof.^a Adriana solicitou a correção do título de
36 “Pré-História Brasileira” por “História do Brasil Pré-colonial”; a prof.^a Mauch, por fim, pediu a alteração
37 da súmula de História do Crime e da Justiça Criminal. Votação: 17 favoráveis; 06 abstenções; sem
38 votos contrários. **DISCIPLINAS OFERECIDAS OUTROS DEPARTAMENTOS**. A Chefe informou ter
39 solicitado informações sobre a parcela de prática pedagógica como componente curricular (PPC) em
40 disciplinas da FAGED passíveis de serem incorporadas ao novo currículo. Informou ter recebido
41 apenas uma resposta, relativa à “Psicologia da Educação”. Em seguida, projetou material elaborado
42 com diversas informações, incluindo algumas retiradas da Resolução 02 de julho de 2015 do CNE,
43 respeitantes a conteúdos didáticos obrigatórios para todas as licenciaturas. Afirmando haver um desafio:
44 discernir quais as disciplinas abarcaria tais conteúdos, fossem oferecidas pelo Depto, fossem
45 ofertadas pela FAGED. Após a projeção comentada, a prof.^a Caroline informou que as disciplinas da
46 FAGED não esgotariam a necessidade de carga horária de PPCs. Seguiram-se pedidos de



UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA



47 esclarecimentos e comentários. Prof.^a Natalia perguntou se haveria possibilidade de ampliar a
48 porcentagem de PPC na disciplina de "História das Relações de Gênero"; complementou
49 argumentando que, ao contrário do que pensara na plenária anterior, o oferecimento de cadeiras com
50 conteúdo pedagógico pelo Depto de História não seria recomendável por implicar em sobrecarga de
51 trabalho para o corpo docente; por último, sugeriu substituir "Políticas da Educação Básica" por
52 "História da Educação". Prof.^a Adriana observou que "Políticas da Organização Básica" abarca
53 conteúdos de concurso, sendo, portanto, recomendável sua manutenção; sugeriu, ao invés, a retirada
54 de "Psicologia da Educação". Prof.^a Caroline defendeu a manutenção de "Psicologia da Educação" e de
55 "Política da Organização Básica". Prof.^a Weber considerou que a disciplina de "História Moderna"
56 poderia tratar de temas como direitos humanos, precisando apenas ser incluída menção específica na
57 súmula. A Chefe alertou para necessidade de inclusão das disciplinas ofertadas pela FACED para
58 atender às prescrições legais; informou não ter havido manifestação de profs. do Depto para ministrar
59 "História da Educação". Prof. Dario afirmou ser necessário ter consciência: a reforma em curso seria
60 tempo perdido em vista das ações do atual governo. Prof.^a Mara considerou não ser adequado ofertar
61 "História da Educação" pelo Depto., tal como aventara na plenária anterior, e retirou tal proposição.
62 Prof. Fernando indagou: seriam as disciplinas de 2 créditos da FACED locadas no mesmo turno? Prof.^a
63 Caroline respondeu ser isso definido pelos ofertantes, sem condições certas de interferência do Depto.
64 de História. Em seguida, a mesma docente leu as súmulas de "Docência e Pesquisa" e "Hist. Educação
65 Contemporânea". O representante discente Wellington aventou a hipótese das duas poderem ser
66 cadeiras alternativas. Prof.^a Caroline esclareceu ter sido evitado tal recurso em razão das dificuldades
67 de reservar vagas. O representante discente Ítalo, por sua vez, comentou que "Hist. da Educação
68 Contemporânea" trataria da história dos currículos e da elaboração de planos de aula. Prof.^a Caroline
69 defendeu "Docência e Pesquisa" porque a disciplina trataria conjuntamente de docência e pesquisa, um
70 princípio da reforma curricular. Prof. Nicolazzi sugeriu ouvir os discentes a respeito das duas cadeiras
71 em avaliação. A representante discente Alice respondeu defendendo disciplinas de 02 créditos por
72 acreditar propiciar melhor aproveitamento que as de 04 créditos, com carga horária excessiva a seu
73 ver. Votou-se, então, a respeito das disciplinas de Psicologia da Educação de 02 ou 04 créditos: 02
74 abstenções; os demais presentes aprovaram a alternativa de cadeira da FACED de 02 créditos. Na
75 sequência, foi colocada em votação a opção por "Docência e Pesquisa" ou por "Hist. da Educação
76 Contemporânea": votaram por "Docência" 19 dos presentes; votaram por "Educação Contemporânea"
77 02 dos presentes; abstenções: 02. SOBRE A PLANILHA. A Chefe lembrou a retirada da proposta de
78 curso com duração de 04 anos e a prof.^a Caroline lembrou a tendência das reformas em curso na
79 UFRGS de estabelecerem cursos de 10 semestres em vista das prescrições legais; informou ainda a
80 alteração de carga horária de algumas disciplinas, destacando terem ficado com 06 créditos apenas
81 três delas ("Oficina", "Metodologias" e "Ensino de História"); também ofereceu outros esclarecimentos
82 sobre cargas horárias, distribuição de disciplinas, conformação dos semestres. A Chefe propôs o
83 exame semestre por semestre e posterior votação, sugestão acatada por todos os presentes. Primeiro
84 semestre: aprovado por unanimidade. Segundo semestre: foi aprovada por unanimidade o aumento da
85 carga horária de "Hist. das Relações Étnico-Raciais" para 04 créditos. Destaque de Nicolazzi: alteração
86 de semestre de "Teoria", retirando-a do 2º semestre por avaliá-lo muito pesado. Após discussão, a
87 prof.^a Adriana propôs "História da Educação" e uma Psicologia no 2º semestre e "Teoria" no 4º.
88 Terceiro semestre. Destaque: alteração de 02 para 04 créditos de "Relações Étnico-Raciais". Não houve
89 destaques ou manifestações em relação aos demais semestres. Votação dos destaques: 01 voto
90 contrário; 04 abstenções; todos os demais aprovaram. Votou-se, então, toda a planilha: 01 abstenção;
91 todos os demais aprovaram. PRÉ-REQUISITOS. A Chefe comunicou a retirada de destaque enviado
92 pelo prof. Alessander e apresentou as propostas resultantes de reunião específica sobre o tema:



UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA



93 Licenciaturas, a Professora Sílvia Petersen, aposentada, solicitou a inclusão nesta
94 Ata, da seguinte manifestação: “Prezados Colegas, por meio desta, quero expressar
95 minha discordância com os resultados da reforma curricular da Licenciatura em
96 História e que, para ser muito breve, concentro em três pontos: 1) o novo currículo
97 reduziu expressivamente número de horas-aula de disciplinas obrigatórias,
98 fundamentais para a formação acadêmica do profissional de História, o que
99 implicará a redução e/ou simplificação de seus conteúdos, considerando ainda a
100 intenção elogiável de incluir novos temas e a obrigatoriedade de incorporar a prática
101 pedagógica nessas horas-aula. É o caso de Teoria e Metodologia da História, que
102 perdeu metade de sua carga horária. 2) Lamento também a eliminação de pré-
103 requisitos, sem os quais algumas disciplinas se transformarão em conteúdos
104 parcelados, carentes de seus indispensáveis antecedentes explicativos. 3) Talvez o
105 aspecto mais lamentável seja constatar que não houve uma tentativa de propor e
106 discutir programas, principalmente para disciplinas cuja carga horária foi reduzida,
107 no sentido de avaliar, tanto quanto possível, o impacto, as possibilidades e
108 dificuldades decorrentes dessas mudanças. Estas críticas, no entanto, não impedem
109 meu reconhecimento ao trabalho elogiável da Comissão Executiva, cujo empenho
110 certamente foi fundamental para sistematizar e expor as inúmeras variáveis e
111 determinações superiores que integraram essa tarefa”. A Professora Regina Weber
112 se manifestou favoravelmente pela continuidade dos debates entre professores e
113 alunos quanto a temas polêmicos despertados nas discussões sobre o perfil
114 curricular do curso, porém abordados ainda de forma superficial ou reducionista,
115 como é o caso do tema “eurocentrismo”. A Professora Mara Rodrigues saudou todas
116 as comissões que trabalharam na reforma do currículo da Licenciatura. De acordo
117 com sua avaliação, não se sente também satisfeita com o resultado, mas avalia que
118 foi um esforço muito difícil que permitiu aprofundar discussões que talvez não teriam
119 se colocado, não fosse o debate gerado, sendo o ponto mais positivo a possibilidade
120 de inserir a reforma do currículo nos debates presentes na sociedade
121 contemporânea. **5. Reforma Curricular do Bacharelado:** A Chefia do
122 Departamento submeteu à avaliação da plenária proposta de orientações quanto
123 aos procedimentos relativos à reforma curricular do curso de Bacharelado em
124 História. A Chefia do Departamento sugeriu compor uma nova comissão para
125 estudar a reforma do Bacharelado, formada pelos seguintes professores,
126 previamente consultados sobre sua disponibilidade: Adriana Dias, Alessandro
127 Kerber, Benito Schmidt (a distância, em função de afastamento pós-doutoral), Carla
128 Brandalise e Claudia Mauch. A Chefia também sugeriu que a Comissão seja
129 composta por cinco representantes discentes, a serem indicados pelo CHIST.
130 Sugere-se ainda que a reforma do Bacharelado deve levar em conta os seguintes
131 parâmetros: 1) avaliação de compatibilidade para o Bacharelado da maior parte da

Anexo D

Ata nº 5 da reunião de Departamento de História - 2018

entre 04 de agosto de corrente e 07 de março de 2018. Os presentes aprovaram. Indagou-se posteriormente a respeito de outras intenções de afastamento do mesmo gênero. A lista: Francisco (2019/I e II), Fernando (final de 2018 ou 2019); Caroline (final de 2018 ou 2019); Carla Brandalise (2019/II e 2020/I), Grijó (2019/II), Helen (2019/I e II). 6.

105 **Reforma Curricular do Curso de Bacharelado.** A prof.^a Adriana relatou a realização da primeira reunião da Comissão composta também pelos colegas Cláudia Mauch, Carla Brandalise, Alessander e Benito, este via skype. O encontro ocorreu na semana anterior, tendo sido proposto um cronograma da reforma, o que foi projetado para avaliação dos presentes (18/05 –

110 Reunião Aberta com Docentes e Discentes para Debater Perfil do Curso de Bacharelado e Perfil do seu Egresso; 21/05-25/05 – Consulta Pública através de questionário eletrônico sobre o curso de Bacharelado; 04/06 – Plenária para apresentação de proposta de curso de Bacharelado elaborada pela Comissão; 05-08/06 – Encaminhamento à Comissão de Destaques sobre a Proposta de Curso; 11/06 – Plenária para Aprovação do Projeto de Reforma do Bacharelado). A colega Carla Brandalise ponderou ter sido o calendário pensado para que haja implementação conjunta dos dois cursos, de licenciatura e bacharelado. Prof. Dario: se a reforma do bacharelado

115 não for implementada conjuntamente com a da licenciatura, haverá dois currículos em paralelo. Estabeleceu-se, então, uma discussão sobre a propriedade da Comissão apresentar uma proposta de reforma, o que, de acordo com a Chefe, não estaria de acordo com a metodologia de trabalho estabelecida na plenária anterior, que prescreveu análise inicial da legislação e consulta aos colegas por meio de formulário eletrônico compartilhado. Argumentaram os componentes da

120 Comissão que a reforma usará muito do novo currículo da licenciatura, restando para avaliação as disciplinas eletivas, algumas alternativas e o perfil do curso. As colegas Brandalise e Adriana acrescentaram que serão apresentadas balizas e não uma proposta fechada. A prof.^a. Mara defendeu a ideia, afirmando acreditar que todos aprenderam com a série de problemas ocorridos durante a reforma da licenciatura. 7. **Aprovação da ata da plenária anterior.** A Chefe colocou

125 em discussão a solicitação do prof. Benito (feita por email e que não estava presente na reunião) de acrescentar um comentário àquela ata. O prof. Anderson opinou que não seria possível, pois o colega não participara da plenária. Outros colegas defenderam a inclusão. Votação: 01 voto contrário; 09 favoráveis; 07 abstenções. O prof. Temístocles leu e-mail enviado em resposta ao do prof. Benito, respeitante à reforma curricular da licenciatura: "Diante da incerteza se poderei ou

130 não participar da reunião do departamento convocada para o próximo dia 7 de maio, gostaria de deixar registrado meu apoio e solidariedade à mensagem do colega Benito, sobretudo ao seu "anexo ou adendo" à ata. Aproveito a oportunidade para esclarecer aos colegas minha posição em relação ao tema da reforma. Para tanto, reproduzo a mensagem que enviei à chefia no dia 20 de fevereiro do corrente ano e solicito que a mesma seja anexada à ata da próxima reunião:

135 *'Prezada Chefa de Departamento, Professora Carla Rodeghero, Agradeço pelas reiteradas mensagens concernentes à reforma curricular em curso. Contudo, em decorrência dos acontecimentos que a originaram e da forma como uma nova comissão foi instalada, eu decidi, desde à época geradora dos fatos, a não participar ou me envolver mais em qualquer assunto relacionado à matéria. Estou consciente de minha atitude e das responsabilidades a ela implicada.'*

5 ". Em seguida o prof. Anderson projetou manifestação sobre essas e outras mensagens enviadas em resposta à convocação da plenária em curso e dirigidas a todos os professores do Depto. Decidira não responder por e-mail por acreditar que o correio eletrônico não é adequado para discussões do gênero: muitas vezes geram-se problemas e mal-entendidos porque a leitura não é feita no mesmo tom pensado pelos autores das mensagens, por exemplo. Acrescentou pensar

10 antes, de que todos teriam aprendido com os problemas havidos durante a reforma da licenciatura. Em seguida leu e solicitou a inclusão na ata da presente reunião de sua manifestação: "1) Todos que acompanharam os trabalhos da segunda comissão da reforma curricular da licenciatura, em particular na sua fase final, sabem o quanto foi feito pelas colegas Carla Rodeghero e Caroline

15 Bauer, tanto na organização e elaboração de materiais e documentos quanto na condução equilibrada das reuniões. 2) O documento que causou o fim da primeira comissão de reforma da licenciatura, elaborado e assinado por 14 professores do Depto e anexado à ata da plenária de 14/03/2016, é composto de críticas substantivas ao trabalho da mesma. 3) Quanto ao "ataque ao colega Grijó", mencionado pela mensagem do prof. Benito, reproduzo o excerto em que o mesmo

20 teria ocorrido, no documento acima referido: "Considerando que as propostas alternativas de grade enviadas por diferentes colegas não foram democraticamente consideradas/incorporadas na proposta que a Comissão enviou na última semana para deliberação da Plenária (...)". Neste ponto do texto original foi colocada a seguinte nota de rodapé: "Não consideramos suficiente, adequado e mesmo respeitoso o retorno restrito a estas lacônicas palavras **enviadas por e-mail assinado**

25 **pelo colega Luiz Alberto Grijó, em nome da Comissão e datado de 16/12/2015:** "Incorporamos algumas sugestões, mas outras tiveram de ser preteridas. Do mesmo modo, estamos cientes que foram apresentadas outras propostas diferentes desta como reforma para os currículos. Elas, no entanto, divergem em maior ou menor grau com a que está aqui em pauta. Assim, não as descartamos, evidentemente, apenas consideramos que há muitos apoios à proposta da

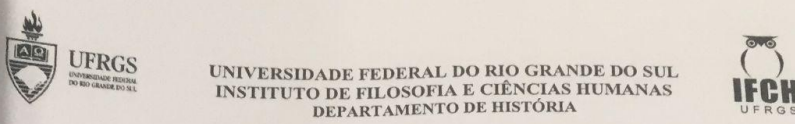
30 Comissão e que esta pode ser significativamente melhorada com a colaboração de mais colegas." "Na plenária de 14 de março, lembro de ter mencionado que a inclusão do nome do colega Grijó fora resultado de uma falha da revisão do documento, de forma que a versão revisada da mesma nota seria: "Não consideramos suficiente, adequado e mesmo respeitoso o retorno restrito a estas lacônicas palavras enviadas **por e-mail da Comissão** datado de 16/12/2015 (...)". 4) De forma

35 geral, a única outra correção que julguei necessária ao reler aquele documento é o acréscimo de uma vírgula, destacada nesta citação: "Repetidamente, desde o início de seus trabalhos, a Comissão revela, ou insiste desconhecer, o que ocorre nas disciplinas. Não há como entender de outra forma a seguinte frase constante da segunda página do último documento encaminhado: 'No geral, a Comissão propõe que as disciplinas obrigatórias priorizem conceitos, conexões e

40 comparações, fugindo do marco estreito da 'história das nações' e da 'história das civilizações', erigido no século XIX como balizador do conhecimento histórico a partir de uma perspectiva eurocentrada, factual e universalista(sic). É preciso desconhecer, ou desejar desconhecer, a prática dos seus colegas, para escrever isso." 5) Concordo com a avaliação da colega Mara registrada na minuta da ata da 4ª plenária: devemos elogiar o trabalho das duas comissões, independente de seus acertos e equívocos. Por fim, reitero os agradecimentos à prof.ª Silvia Petersen pela doação dos seus livros à Biblioteca." Não havendo mais nada a tratar, a reunião foi encerrada. E, para constar, eu, Anderson Zalewski Vargas, professor do Departamento de História, lavrei a presente ata que, após lida e aprovada, vai assinada pela Chefia.

Anexo E

Ata nº 10 plenária do departamento de história - 2018



1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46

ATA 10 Plenária de 1º de outubro de 2018

No primeiro dia de outubro de 2018, às 14h30min, no Pantheon do IFCH, realizou-se a 10ª Plenária do Departamento de História do ano corrente, sob a coordenação da Chefe do Departamento, professora Carla Simone Rodeghero. Compareceram os professores/as Carla Brandalise, Caroline Silveira Bauer, Clarice Gontarski Speranza, Claudia Mauch, Cybele Crossetti de Almeida, Eduardo Santos Neumann, Fabio Kuhn, Fernando Felizardo Nicolazzi, Helen Osório, Igor Salomão Teixeira, Jurandir Malerba, Luiz Alberto Grijó, Luiz Dario Teixeira Ribeiro, Mara Cristina de Matos Rodrigues, Mathias Seibel Luce, Natalia Pietra Mendez, Regina Weber, Sílvia M. Copé, Temístocles Américo Correa Cezar. Afastados: Anderson Zalewski Vargas, Benito Bisso Schmidt, Adolar Koch. Justificaram ausência: Adriana Schmidt Dias, César Augusto Barcellos Guazzelli, Francisco Marshall, Regina Célia Lima Xavier. Em férias: Cláudia Wasserman. Representação discente: não compareceu. Pontos da pauta: 1) Aprovação da Ata 9/2018; 2 – Processos do Departamento; 3 – Distribuição dos encargos para 2019-1; 4 – Eleição do chefe substituto e de dois membros para o Colegiado; 5 – Assuntos Gerais. 1) **Ata nº 9** - Igor solicita que seja retificada: ele não estava em "afastamento", mas "em férias". Com essa correção, a ata foi aprovada; 2) **Processos do Departamento** – professor Cesar Augusto Barcellos Guazzelli solicita alteração quanto ao seu afastamento já aprovado em plenária anterior. Pelo fato de não ter sido contemplado com bolsa, permanecerá menos tempo na Universidade de Lisboa. Foi aprovado o afastamento do professor Cesar Augusto Barcellos Guazzelli para realização de estágio de pós doutorado: afastamento DO país: Universidade de Lisboa, de 03 de janeiro a 02 de março de 2019, sob supervisão do professor Sérgio Campos Matos. Afastamento NO País: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), de 03 de março a 02 de julho de 2019, sob supervisão da professora Wilma Peres Costa. 3) **Distribuição dos encargos para 2019-1**: Carla Rodeghero apresenta os encargos que os colegas preencheram no quadro virtual, conforme o **quadro em anexo**, o qual foi aprovado. A chefe e a chefe substituta lembraram da importância da atualização dos planos de ensino quando o período for aberto. Lembraram, também, de que foram aprovadas inúmeras eletivas novas, e que elas poderão ser oferecidas mais frequentemente. 4) **Eleição do chefe substituto e de dois membros para o Colegiado**: Carla R. coloca em discussão a substituição da chefe substituta, e apresenta o nome da professora Cybele Crossetti de Almeida. O plenário acata o nome, com uma abstenção. É colocada em discussão a escolha de dois novos nomes para o colegiado (em vista do afastamento do professor Fernando Nicolazzi e da professora Caroline Bauer). Os professores Igor Salomão Teixeira e Fabio Kuhn se disponibilizam e são eleitos por unanimidade. 5) **Assuntos gerais. Relato das atividades da ERER**. Mara inicia fazendo um relato das atividades desenvolvidas desde a palestra da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, passando pela fala de Almílcar Araújo Pereira e pela palestra de Wlamyra de Albuquerque. Mara lembra a palestra de Lourenço da Conceição Cardoso, que será no dia 29 de outubro. Regina Weber fala das alternâncias de turnos e datas, possibilitando que todos participem, e levem suas turmas. Regina Weber fala sobre a



vinda da Luiza Tombini, no dia 26, mas fala que não será uma atividade da comissão das atividades de ERER (será apoiada pela comissão), porém, que é importante a divulgação. Dario fala que os cartazes não têm efetividade de divulgação. Carla fala sobre o reforço da obrigatoriedade das atividades por parte dos professores que ministram aula nos turnos. **Relação de disciplinas por professor no novo currículo.** Carla fala sobre a distribuição das disciplinas por professores, agora que os novos currículos da licenciatura e do bacharelado estão aprovados. Apresenta um documento DESATUALIZADO, que foi preenchido anteriormente, quando a reforma ainda estava em curso. Carla coloca a discussão para o plenário, para ver qual o encaminhamento do conjunto dos colegas. Jurandir sugere que haja áreas, e que áreas decidam quais professores se ocuparão as disciplinas. Mara fala que os setores ainda combinam os oferecimentos, ainda que não existam formalmente. O problema não é a variação de professores em disciplinas, mas o fato de professores terem se disponibilizado a ministrar apenas uma obrigatória, além da questão da saída de pós-doutorados. Carla Brandalise retoma a discussão feita durante a reforma, que sugeria o fim de setores; fala sobre um oferecimento atípico em 2019/1, do número de saídas para pós-doutorado, e sobre as inseguranças do novo currículo. Helen sugere que o material seja disponibilizado para ver as sugestões apontadas em fevereiro passado. Jurandir fala que cada um dos professores deveria se candidatar para três ou quatro disciplinas, com ordem de preferência. Carla Rodeghero fala que logo iremos discutir vagas para concurso, mas, antes, devemos nos assegurar internamente no Departamento. Relata a boa experiência de diálogo com colegas, para que se estabeleça acordos de dias de oferecimento, conteúdos, etc., possibilitando a migração para o novo currículo. Claudia Mauch reforça a proposta do Jurandir e da Carla Rodeghero, propondo que faça uma nova tabela, com novas indicações e hierarquias. Regina Weber fala que já isso já era parâmetro da reforma, que não poderia ter disciplinas com menos de um professor, e que já foi feita essa hierarquização. Carla Brandalise reforça a ideia de que isso já havia sido feito, e sugere que seja preenchida novamente. Carla Rodeghero pergunta se há uma proposta diferente de um prazo para preenchimento e que cada um se aponte em duas ou três disciplinas. Temístocles gostaria de salientar que não se manifestará nessa atribuição, pois acredita que houve, no Departamento, em função da reforma do currículo, um golpe à semelhança do golpe ocorrido contra a presidenta Dilma, e que estamos agindo como uma naturalidade que não pode ser aceita. Carla encaminha para votação a proposta de 15 dias para o preenchimento, e que cada professor deve se indicar para, no mínimo, duas disciplinas. A proposta foi aprovada.

Sobre o espaço do NPH. Claudia Mauch fala sobre a proposta da reforma administrativa e dos espaços do IFCH, afirmando que será destinado à história 100m², mas isso é insuficiente para incorporar os acervos do NPH e do Nuparq – contando apenas esses dois espaços como espaços da história. Silva Copé afirma que conversou com a diretora do IFCH antes da proposta de reforma administrativa/dos espaços, dizendo que o IPHAN fez uma visita ao espaço do Nuparq, que afirmou que o núcleo não está em condições de receber financiamento, nem materiais, pela sua incompatibilidade com as normas de Patrimônio. Silvia Copé falou sobre uma sugestão dada à Direção para o fechamento desses laboratórios/núcleos, e cria-se uma reserva técnica do Museu do IFCH, com condições

Anexo F

Contraproposta aos fundamentos e à proposta de grade da comissão de reforma curricular para o curso de história da UFRGS

CONTRAPROPOSTA AOS FUNDAMENTOS E À PROPOSTA DE GRADE DA COMISSÃO DE REFORMA CURRICULAR PARA O CURSO DE HISTÓRIA DA UFRGS

Nós, docentes do Departamento de História da UFRGS, subscrevemos este documento fruto de elaboração coletiva e de debate democrático envolvendo grupo de professores/as que, a partir da proposta alternativa enviada pelo professor Mathias Luce *formalmente* à Comissão de Reforma do Currículo em comunicação na data de 4/12/2015, formulou – mediante adendos, alterações, incorporações – uma **contraproposta conjunta, assinada por 14 professores**, cujas contribuições e síntese submetemos neste momento para discussão na Plenária do Departamento, instância soberana do Departamento de História, antes de passarmos a qualquer nova deliberação sobre reforma curricular.

Este documento é composto de: (1) exposição de motivos; (2) contraproposta de grade curricular, acompanhada de sua fundamentação.

Assinam este documento os professores/as:

1. Adriana Dias
2. Anderson Zalewski Vargas
3. Carla Simone Rodeghero
4. Cláudia Mauch
5. Cybele Crossetti de Almeida
6. Enrique Serra Padrós
7. Helen Osório
8. José Avancini
90. Luiz Dario Teixeira Ribeiro
10. Mathias Seibel Luce
11. Regina Weber
12. Regina Célia Xavier
13. Sílvia Copé
14. Sílvia Regina Ferraz Petersen

Exposição de Motivos

- *Considerando que* as propostas alternativas de grade enviadas por diferentes colegas não foram democraticamente consideradas/incorporadas na proposta que a Comissão enviou na última semana para deliberação da Plenária¹;
- *Considerando que* é preciso deixar de lado uma característica da cultura acadêmica imperante na Universidade que evita, muitas vezes, o debate franco e aberto, tomando as divergências – quando existem, de fato – como se fossem desavenças pessoais e não como algo natural e esperado no ambiente democrático e da livre confrontação de ideias que deve ser a Universidade;
- *Considerando que* a votação por uma reforma drástica, com a extinção de grande parte das disciplinas obrigatórias, venceu por maioria apertada de apenas 3 votos e com várias abstenções na plenária que deliberou sobre esta matéria, revelando que havia número substancial e superior de colegas com sérias dúvidas (foram 12 votos pela redução drástica de obrigatórias, 9 votos por redução moderada e 08 abstenções na votação da plenária de 01/06/2015);

¹ Não consideramos suficiente, adequado e respeitoso o retorno restrito a estas lacônicas palavras enviadas por e-mail assinado pelo colega Luiz Alberto Grijó, em nome da Comissão e datado de 16/12/2015: “Incorporamos algumas sugestões, mas outras tiveram de ser preteridas. Do mesmo modo, estamos cientes que foram apresentadas outras propostas diferentes desta como reforma para os currículos. Elas, no entanto, divergem em maior ou menor grau com a que está aqui em pauta. Assim, não as descartamos, evidentemente, apenas consideramos que há muitos apoios à proposta da Comissão e que esta pode ser significativamente melhorada com a colaboração de mais colegas.”

-Considerando que a Comissão da Reforma do Currículo não é plural, mas que expressa apenas uma concepção específica de reforma curricular, em lugar de ouvir e incorporar, com abertura, proposições apoiadas por vários colegas;

-Considerando que um número significativo de docentes, os 14 professores do Departamento que assinam este documento, manifesta descontentamento e inconformidade com a concepção de curso expressa na grade enviada pela Comissão;

-Considerando que nossas discordâncias não se dão somente no âmbito da negação, pois temos propostas construtivas para reformular – para melhor – o currículo e temos abertura ao diálogo² e a buscar pontos de acordo e consenso para a deliberação coletiva, visando a um encaminhamento final decidido com amplo e qualificado debate e votação democrática;

Vimos expressar ao conjunto da Plenária:

1. **Concordamos**, no contexto da reforma curricular, em **encontrar maneiras que contribuam para que nosso currículo proporcione uma formação ainda melhor quanto à aquisição de competências e habilidades** por nossos egressos na função de professores/as e historiadores/as; bem como concordamos com a **busca de caminhos para que se amplifique o poder de crítica em relação ao mundo eurocêntrico, às relações de poder e dominação em todas as esferas e formas**, incluindo temas como as relações étnico-raciais, a questão de gênero e as lutas pela diversidade cultural;
2. **Concordamos**, em geral, **com a maioria das proposições da proposta de grade da Comissão no Bloco Ofício do Historiador**, salvo a necessidade de algumas alterações e adendos que vamos especificar mais abaixo;
3. **Discordamos substancialmente, entretanto**, o com os **encaminhamentos para os Blocos de História Geral e História Americana da proposta da Comissão**, sobre os quais apresentamos **construtivamente nossa contraproposta de grade – pensada em seu conjunto, para os três blocos e acompanhada de sua fundamentação** –, cuja incorporação entendemos vital, sob pena de se produzir danos comprometedores e um currículo insuficiente, desarticulado e empobrecedor tanto no sentido acadêmico-cognitivo-profissional, quanto no sentido ético-político;
4. Nosso entendimento é que a questão, na reforma curricular, **não é reduzir por reduzir** o número de disciplinas obrigatórias do atual currículo. **É reduzir as obrigatórias atuais se este for o meio de incorporar o que não está e abordar melhor o que já está;**
5. Nosso pensamento é que **nem a instituição – Departamento de História da UFRGS –, nem tampouco nenhum de nós, enquanto docentes em uma Universidade Pública, podemos abdicar de conceber e defender um currículo que tenha por preocupação precípua assumir a responsabilidade sobre o perfil de egresso que se espera formar**, não somente do ponto de vista cognitivo e profissional, mas também ético-político. Isso passa também pela formação que **iremos oferecer a nossos/as estudantes acerca da questão do poder em nossas sociedades;**
6. **Não concordamos que um currículo “self-service”, com a redução drástica de disciplinas básicas/obrigatórias e a perda de visões articuladoras sobre a história das sociedades humanas – ainda mais em um contexto de direitização de nossas sociedades – oferecerá uma formação melhor para nossos futuros egressos compreenderem historicamente o que é o poder e como ele se formou historicamente.** Esta preocupação é, inclusive, fundamento para se cumprir adequada e coerentemente o objetivo proclamado pela Comissão da Reforma de promover o multiculturalismo e outros desafios para nossa sociedade nos dias atuais;
7. **Tampouco pensamos que vivemos em contextos socioeconômicos de outras realidades históricas onde a graduação encontra-se mais imediatamente vinculada à pós-graduação.** Inclusive para aqueles ambientes acadêmicos de universidades estadunidenses e europeias existem estudos sérios que apontam os prejuízos da compartimentação do conhecimento e da

² Ressaltamos a nossa participação ativa nas reuniões havidas no final de 2015, com questionamentos nunca respondidos e sugestões, em sua maioria, não acatadas, como mencionado, sem adequada exposição de suas razões.

implementação de currículos "self-service", que antes que a um democratismo, conduzem a uma desresponsabilização dos docentes, com caminhos que levam à indeterminação e à fragmentação do conhecimento, perdendo o caráter relacional no estudo dos processos históricos; não podemos deixar de destacar a contradição existente entre uma proposta que, alegadamente, busca combater o eurocentrismo e que tem sido frequentemente defendida com exemplos europeus e norte-americanos.

8. Cabe, ainda, referir a instabilidade da proposta que se fundamenta na redução drástica das disciplinas obrigatórias para promover a elevação significativa do número de eletivas. Muitas destas disciplinas eletivas estão vinculadas a projetos de pesquisa que são instáveis, condicionados ao tempo de duração destes mesmos e vinculados a fontes de financiamento incertas ou variáveis. Acreditamos que há maneiras melhores de aprofundarmos os vínculos entre os pilares do Ensino e da pesquisa em nossa docência e no processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes;

9. Repetidamente, desde o início de seus trabalhos, a Comissão revela, ou insiste desconhecer, o que ocorre nas disciplinas por nós ministradas. Não há como entender de outra forma a seguinte frase, constante da segunda página do último documento encaminhado: "No geral, a Comissão propõe que as disciplinas obrigatórias priorizem conceitos, conexões e comparações, fugindo do marco estreito da 'história das nações' e da 'história das civilizações', erigido no século XIX como balizador do conhecimento histórico a partir de uma perspectiva eurocentrada, factual e universalista(sic)." É preciso desconhecer, ou desejar desconhecer a prática dos seus colegas, para escrever isso.

10. Acreditamos que a ideia de que qualquer professor pode dar qualquer disciplina representa acatar o princípio que, até então, considerávamos característico das piores universidades privadas. Além disso, é um despropósito por ignorar a especialização de todos nós e o quanto isto é importante para a qualidade reconhecida de nosso curso. O desejável – e o que se deve buscar e planejar – é que o curso ofereça disciplinas ministradas por professores que sejam também pesquisadores nas questões das disciplinas de que são responsáveis. E que esta especialização benéfica seja equilibrada com uma visão de conjunto, voltada para a formação integral do/a estudante/a.

11. Quanto ao objetivo de contribuir para a superação de uma história eurocentrada, afirmamos que a proposta da Comissão não cumpre rigorosamente o objetivo de aumentar a capacidade crítica em relação ao que se entende por história eurocentrada, fazendo-o apenas parcialmente. E isto por alguns motivos muito evidentes:

- **primeiro:** o problema em tela não se resolverá simplesmente pelo uso ou não-uso da nomenclatura da cronologia "quadripartite", nem tampouco pela extinção de recursos cronológicos, que permanecem – diga-se de passagem – na grade da comissão, porém com perda de importantes nexos e processos envolvendo, inclusive, sociedades extraeuropeias;
- **segundo,** enquanto a grade da proposta da Comissão cumpre a contento os objetivos de incorporar História dos Povos Africanos e História dos Povos Originários (Bloco de História Americana), com o que temos acordo; ela, por outro lado, não apresenta a atenção que se esperaria para o estudo das sociedades asiáticas, a despeito de os debates terem pautado essa necessidade. A proposta da Comissão não só não incorpora uma disciplina específica voltada para estudos das sociedades asiáticas, como também comprime um período de 5.000 anos de história em uma única disciplina intitulada *Cidades-Estado, impérios e monoteísmos*, deixando um espaço exíguo e empobrecedor para o estudo de formações sociais e culturais extraeuropeias como a Mesopotâmia, o Egito e o Islã, em meio a vasto leque de tantas outras formações sociais que terão de ser estudadas (a menos que se diga que o estudo destas sociedades e seus processos históricos não importam – mas neste caso, onde estará a preocupação com as sociedades "extraeuropeias"?)³

3 Na manifestação da ANPUH sobre a proposta de BNCC, podemos ler: "A ausência de referências à História

- **terceiro**, a redução do número de disciplinas de História Contemporânea Mundial de três para duas fragiliza sobremaneira nosso curso, precisamente no estudos dos processos e períodos históricos em que se originaram, se desenvolveram e se consolidaram no mundo as relações de poder de caráter *capitalistas, ocidentalizantes e estadocêntricas* que imperam em nossas sociedades. Não será reduzindo drasticamente a informação e o estudo dos referidos processos históricos que se superará o pensamento eurocêntrico/centrado no mundo Ocidental, oriundo do poder do mundo Ocidental ainda imperante; não é apagando a noção de processos integrados que se aumentará a capacidade crítica e se conhecerá melhor os poderes que se espera modificar, para dar lugar a um momento mais livre e multicultural;

12. Finalmente, no Bloco de História Americana, a proposta de integrar Brasil, América e Estados Unidos em uma perspectiva de história comparada pode ser uma proposta desafiadora e que traga benefícios. No entanto, para vir a sê-lo, não se pode resumir o estudo do Brasil e da América Latina somente à abordagem comparativa englobando Brasil-América Latina-Estados Unidos, haja vista as especificidades do ponto de vista da pesquisa-ensino-divulgação do conhecimento em nosso país e do contexto histórico, cultural, geoeconômico e geopolítico em que se situa o Brasil.

Isto exposto, reiterando os pontos que reconhecemos como positivos e com os quais temos acordo na proposta da Comissão; e, ao mesmo tempo, na certeza de que cada argumento crítico colocado acima é acompanhado de uma proposta alternativa – e construtiva – na contraproposta de grade que apresentamos a seguir, passamos a exposição da grade de nossa contraposta.

GRADE COMISSÃO E GRADE CONTRAPROPOSTA

NÚCLEO COMUM DE FORMAÇÃO: DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS LICENCIATURA E BACHARELADO EM HISTÓRIA	
ÁREA Ofício do historiador	
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	
Grade Comissão	Grade Contraproposta
- Introdução à história (CH4 – 60 horas)	- Introdução à história (CH4 – 60 horas)
- Oficina de leitura e escrita de textos de história (CH4 – 60 horas)	- Oficina de leitura e escrita de textos de história (CH2 – 30 horas)
- História das relações de gênero (CH2 – 30 horas)	- História das relações de gênero (CH4 – 60 horas); ou História das relações étnico-raciais (CH4 – 60 horas); ou História e Cidadania (CH4 – 60 horas) – 1 obrigatória alternativa, com três opções
- História das relações étnico-raciais (CH2 – 30 horas)	
- Teorias da história (CH2 – 30 horas)	- Teorias da história (CH4 – 60 horas)
- História e historiografia (CH2 – 30 horas)	- História e historiografia (CH2 – 30 horas)
- Patrimônio histórico (Bacharelado) (CH4 – 60 horas)	- Patrimônio histórico (Bacharelado) (CH4 – 60 horas)
- Ensino de história (Licenciatura) (CH4 – 60 horas)	- Ensino de história (Licenciatura) (CH4 – 60 horas)

Antiga e à História Medieval foi considerada lacuna inaceitável da Proposta e, não por outra razão, mereceu inúmeras críticas. Não há justificativa plausível para a omissão da História de povos da Antiguidade de diferentes partes do mundo que legaram um patrimônio material e imaterial reverenciado até os dias atuais. O mesmo deve ser dito em relação à História Medieval, tão imprescindível para se compreender modos de vida, ideias e valores que lhe são próprios e para refletir sobre processos de mudanças que ocorreram entre a Antiguidade e a Modernidade. Ao acompanhar e analisar o significado dessas transformações históricas, muitos aspectos, inclusive, poderiam ser explorados para a fundamentação da crítica ao eurocentrismo." Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em 13/mar/2016.

- Metodologias da pesquisa histórica (CH4 – 60 horas)	- Metodologias da pesquisa histórica (CH4 – 60 horas)
Alterações na grade contraproposta em relação à grade da Comissão:	
- Oficina de leitura e escrita de textos de história passa de CH 4 CRD/60 horas para CH 2 CRD/30 horas	
- Hist. das rel. de gênero e Hist. das rel. étnico-raciais passam a <u>obrigatórias alternativas</u> , junto com mais outra disciplina: História e Cidadania. Essas DISCIPLINAS obrigatórias alternativas passam para CH 4 CRD/60 horas CADA.	
- Teorias da história passa de CH2 CRD/30 horas para CH4CRD/60 horas	
- Alterações de carga horária no bloco: 0 (compensações entre disciplinas)	
ÁREA História Geral	
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	
Grade Comissão	Grade Contraproposta
- Pré-História, urbanização e criação da escrita (CH4 – 60 horas)	- A história antes escrita: da origem da cultura à formação dos Estados antigos (CH4 – 60 horas)
- Cidades-estados, impérios e monoteísmos (CH4 – 60 horas)	- Civilizações e culturas do mundo antigo (CH4 – 60 horas)
	- Mundos medievais (CH4 – 60 horas)
	- História dos povos africanos e suas conexões com a América (CH4 – 60 horas)
- Transições para a modernidade (CH4 – 60 horas)	- Transições para o mundo moderno (CH4 – 60 horas)
- Emergência do mundo contemporâneo (CH4 – 60 horas)	- O mundo contemporâneo - I (CH4 – 60 horas)
- A história global no tempo presente (CH4 – 60 horas)	- O mundo contemporâneo - II (CH4 – 60 horas)
Alterações na grade da contraproposta em relação à grade da Comissão:	
- Pré-História, urbanização e criação da escrita é SUBSTITUÍDA pela disciplina A história antes da escrita: da origem da cultura à formação dos Estados antigos	
- Cidades-estados, impérios e monoteísmos é SUBSTITUÍDA pela disciplina Civilizações e culturas do mundo antigo e é criada a disciplina Mundos medievais	
- A disciplina Transições para a modernidade é renomeada para Transições para o mundo moderno	
- As disciplinas Emergência do mundo contemporâneo e A história global no tempo presente são substituídas pelas disciplinas Mundo Contemporâneo I e Mundo Contemporâneo II	
- A disciplina História da África e dos povos afroamericanos passa a denominar-se História dos Povos Africanos e suas conexões com a América e entra na grade no Bloco de História Geral	
- Alterações de carga horária no bloco: mais CH 4 = +1 disciplina obrigatória (quanto a reposicionamento da disciplina de História dos Povos Africanos..., há compensação de CH entre blocos)	
Área História Americana	
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	
Grade Comissão	Grade Contraproposta
- História da África e dos afro-americanos (CH4 – 60 horas)	
- História dos povos originários: passado e presente (CH4 – 60 horas)	- História dos povos originários: passado e presente (CH4 – 60 horas)
- Sociedades coloniais: a invenção da América (CH4 – 60 horas)	- Sociedades coloniais na América (CH4 – 60 horas)
- Estados, sociedades e modernização na América (CH4 – 60 horas)	- Estados, sociedades e modernização na América (CH4 – 60 horas)
	- Questões de História do Brasil I (CH4 – 60 horas)
	- Questões de História do Brasil II (CH4 – 60 horas)
- A América no tempo presente (CH4 – 60 horas)	- Questões de História da América Latina I (CH4 – 60 horas)
	- Questões de História da América Latina II (CH4 – 60 horas)
Alterações na grade contraproposta em relação à grade da Comissão:	
- O título de Sociedades coloniais: a invenção da América é substituído por Sociedades Coloniais na América	
- A disciplina História da África e dos povos afroamericanos passa a denominar-se História dos Povos Africanos e suas conexões com a América e consta na grade no Bloco de História Geral	

- São criadas as disciplinas *Questões de História da Brasil I* (séc. XIX) e *II* (séc. XX)
 - A disciplina *A América no tempo presente* cede lugar à criação das disciplinas *Questões de História da América Latina I* (séculos XVIII/XIX) e *II* (século XX)
 - Alterações de carga horária no bloco: mais CH 12 = +3 disciplinas obrigatórias

**GRADE CONTRAPROPOSTA
 DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS
 SUGESTÃO DE DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS NA GRADE**

	Segunda	terça	quarta	quinta	sexta
Etapa 1		A História antes da escrita: da origem da cultura à formação dos Estados antigos	Introdução à história	História das relações de gênero ou História das relações étnico-raciais ou História e Cidadania	
Etapa 2		História dos povos originários: passado e presente	-Oficina de leitura e escrita de textos de história -História e historiografia	Civilizações e culturas do mundo antigo	
Etapa 3		Mundos medievais	Teorias da história	História dos Povos Africanos e suas conexões com a América	
Etapa 4		Sociedades coloniais na América	-Patrimônio histórico (Bacharelado) -Ensino de história (Licenciatura)	Transições para o mundo moderno	
Etapa 5		Estados, sociedades e modernização na América	Metodologias da pesquisa histórica	O mundo contemporâneo - I	
Etapa 6		Questões de História da América Latina I	Questões de História do Brasil I	O mundo contemporâneo - II	
Etapa 7		Questões de História da América Latina II	Questões de História do Brasil II	Elaboração de TCC-1: projeto e pesquisa	
Etapa 8			Elaboração de TCC - 2: pesquisa e redação		

Anexo G

Ata nº 5 da reunião do Departamento de História - 2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

38 Pozzer, no sentido de que as horas cumpridas pelo primeiro no DAV sejam
39 compensadas por horas cumpridas no DH pela professora Kátia. Esse acordo
40 deve ser referendado em plenária do DH; 3 - **Elaboração de proposta de**
41 **encaminhamento para a votação da reforma curricular, a ser apresentada na**
42 **Plenária de 18.12;** Foi apresentada a necessidade de discutir a metodologia da
43 votação e a paridade entre professores e alunos nas decisões da plenária. O
44 objetivo era construir uma proposta conjunta a partir do colegiado a ser
45 apresentada na próxima plenária. A profa. Carla Rodeghero apresentou a seguinte
46 proposta: a) Calendário da votação da reforma: Definir calendário mais estendido
47 de plenárias, com as pautas que seguem: 18.12.17: Apresentação da proposta da
48 reforma e esclarecimentos; apresentação e aprovação da metodologia para
49 votação; deliberação sobre o mecanismo de aplicação da paridade; apresentação
50 de material sobre a distribuição dos encargos para o novo currículo; 08.01:
51 Continuação da pauta de 18.12, se for necessário; 19.03: Deliberação da reforma -
52 lista das obrigatórias, títulos das obrigatórias, ementas das obrigatórias;
53 das obrigatórias; obrigatórias da FACED e alternativas das Ciências Sociais;
54 projeção da distribuição dos encargos para dois anos; 26.03 – Deliberação da
55 reforma – pré-requisitos nas obrigatórias; eletivas ministradas pelo DH; pré-
56 requisitos nas eletivas do DH; eletivas de outros cursos. B) Metodologia a ser
57 empregada nas duas últimas plenárias: fracionamento das decisões;
58 encaminhamento por email das propostas a serem votadas (com 14 dias de
59 antecedência) e recebimento de destaques (a serem enviados à Comissão até 07
60 dias antes da plenária); divulgação dos destaques até 03 dias antes da plenária;
61 no momento da votação, 05 minutos para defesa e contradefesa do destaque;
62 concluídos os destaques será votada a proposta da comissão; tendo sido definida
63 antecipadamente a metodologia e feitos os esclarecimentos da proposta nas
64 plenárias de 18.12 e 08.01, e tendo sido recebidos e divulgados com antecedência
65 os destaques não haverá espaço para apresentação de novos destaques nas
66 plenárias de março. Iniciou, então, a discussão sobre a proposta. Natália Pietra
67 manifestou-se, sugerindo a alteração da data da primeira plenária para o dia 20 de
68 dezembro, às 14 horas, pelo significativo número de colegas que não poderiam
69 comparecer no dia previamente estipulado (dia 18). Foi aprovada a alteração da
70 data da plenária para o dia 20 de dezembro, às 14 horas, e a continuidade das
71 discussões da mesma, se necessário, no dia 8 de janeiro. Ficou decidido,
72 também, que se apresentará brevemente a distribuição dos encargos e se
73 pensará em tabelas para que os colegas possam fazer a designação das suas
74 atividades como projeção de funcionamento do currículo. Helen Osório pede
75 esclarecimento a Anderson sobre como se dá a equivalência entre um currículo
76 novo e o antigo. Anderson Vargas afirma que a política da universidade é extinguir
77 o currículo antigo a partir da implementação do novo, e aí se pensa em
78 equivalências, transição, etc., mas não na manutenção dos dois currículos. Regina
79 Weber salienta que ninguém se candidatou a ministrar a disciplina de História e

Departamento de História
Av. Bento Gonçalves, 9.500 (prédio 43311, sala 116)
Porto Alegre/RS – 91.509-900
Fone: (51)3308-6625 – Email: deptohis@ufrgs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

80 Relações Étnico-raciais em primeiro lugar, embora tenha se disponibilizado a
 81 ministra-la junto a Regina Xavier e ao Rivair. Regina Weber afirma que o melhor
 82 seria contar com a disciplina da Faced sobre ensino de relações étnico-raciais,
 83 conforme o oferecimento sugerido por aquela unidade. Anderson Vargas sugere
 84 que se pense em disciplinas compartilhadas, ministradas por mais de um
 85 professor, inclusive de departamentos diferentes, estipulando quais áreas e qual a
 86 carga horária de cada um dos envolvidos. Seria necessário averiguar interesses e
 87 viabilidades entre os departamentos. Carla Brandalise sugere realizar um novo
 88 chamamento entre os colegas do departamento para verificar a possibilidade que
 89 o oferecimento dessa disciplina seja feito pelo Departamento de História, ou que
 90 se averigüe a possibilidade da disciplina compartilhada. Cybele afirma que o
 91 compartilhamento é arriscado, porque nunca fizemos isso, sendo mais prudente
 92 começar a experiência em disciplinas eletivas. Sugere que uma opção seja
 93 designar Regina Xavier como ministrante da disciplina. Afirma que há que se
 94 pensar na divisão do Departamento em setores, se eles devem se configurar
 95 formalmente ou não, para se pensar os concursos no futuro, não designando
 96 automaticamente as vagas oriundas de aposentadorias para as áreas do professor
 97 que se retira. Natália se manifesta afirmando que a projeção dos encargos é muito
 98 importante e sugere que na plenária do dia 20 seja apresentada uma prévia a
 99 partir das necessidades do Departamento e do novo currículo, não
 100 necessariamente dos interesses individuais. Carla Rodeghero acolhe a
 101 possibilidade de antecipar a discussão, porque se trata de uma possibilidade de
 102 visualização do funcionamento do novo currículo em conjunto, não apenas a partir
 103 das proposições individuais. Reforça a importância em se discutir o
 104 compartilhamento de disciplinas. Afirma que na plenária do dia 20 de dezembro
 105 será apresentada a proposta e feitos os devidos esclarecimentos; a deliberação
 106 ocorrerá apenas nas plenárias em março de 2018. Anderson reforça o
 107 posicionamento de que os destaques ficam apenas para março e sugere uma
 108 mudança na redação da proposta de encaminhamento para que fique mais
 109 explícita. Carla Rodeghero reforça a importância do colegiado ter uma proposta
 110 para apresentar à plenária. Jurandir Malerba manifesta-se concordando e
 111 afirmando que a proposta de encaminhamento de votação deve ser mais clara
 112 possível, para que a plenária não se torne um momento impraticável onde se
 113 possa discutir qualquer coisa. Natalia afirma que a proposta de destaques
 114 antecipados vem no espírito da busca de consenso, algo que já vem acontecendo
 115 no último ano. Se houver possibilidade de apresentar destaques na plenária, não
 116 haverá reforma. A ideia é valorizar o trabalho anterior feito pelos GTs, ainda que
 117 ninguém tenha sua palavra tolhida, apenas os destaques devem ser feitos
 118 antecipadamente. Regina Weber sugere que questões pontuais, de menor
 119 importância, podem ser decididas no colegiado, e destaques mais importantes
 120 devem ser levados para a plenária. Fernando Nicolazzi afirma ser necessário
 121 sensibilizar os colegas do trabalho já realizado pelos GTs, valorizar a posição dos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

122 docentes que ministram as disciplinas e reformar a importância do consenso.
123 Carla Rodeghero esclarece que “destaque” é algo que cabe no consenso que foi
124 construído ao longo da reforma, e não significa substitutivo. A comissão não
125 filtrará os destaques, mas agirá com bom senso, podendo contatar os colegas
126 propositores a fim de chegar em uma solução conciliatória. Os destaques devem
127 ser propositivos, não opinativos. Helen pergunta como será a votação e é
128 esclarecida na ordem sugerida pela proposta apresentada. Jurandir reforma a
129 necessidade do documento com a proposta ser redigido de maneira clara,
130 explicitando o procedimento de votação: votam-se os destaques e, depois, o bloco
131 inteiro. Caroline Bauer afirma que, desde o início, a comissão não possuía
132 finalidades deliberativas, apenas de formular uma proposta, e que na plenária
133 deve ser explicitado que a formulação foi feita anteriormente, e que estamos ali
134 para deliberar. Carla Brandalise chama a atenção para que não se repitam
135 discussões que já foram feitas, e afirma que 5 minutos para discussão é muito
136 tempo, sugerindo a redução para 3 sem aparte. O aluno Ítalo lembra que os GTs e
137 os fóruns construíram um consenso, mas que o consenso da plenária é outro. O
138 CHIST levará a opinião dos estudantes, e não opiniões particulares. Na plenária
139 haverá discordâncias em relação ao currículo, e que se deve respeitar esse
140 espaço de deliberação, sem ignorar o trabalho dos GTs. Fernando Nicolazzi
141 afirma que a plenária visa formalizar o consenso; houve espaço para debate e
142 discussão anterior. Apresenta a proposta de 4 manifestações (se necessário) de 3
143 minutos cada, sem aparte, totalizando 12 minutos de discussão para cada
144 destaque. Anderson afirma que, em sendo a plenária o espaço de deliberação,
145 pode haver, inclusive, a apresentação de uma nova proposta de currículo. Carla
146 Rodeghero afirma que a proposta de metodologia de votação que o colegiado
147 apresentará não tem como objetivo cercear ninguém, mas conferir uma ordem
148 para a votação. Reforça a importância do consenso construído anteriormente, e
149 que todas as informações devem ser apresentadas anteriormente aos colegas, e
150 que esse material já está sendo organizado. Cybele afirma que, para que se
151 atingisse um determinado consenso, todos tiveram que abrir mão de determinadas
152 questões, e que isso foi fundamental para se chegar onde chegamos. Jurandir
153 afirma que não houve cerceamento de palavra porque todos os GTs foram abertos
154 e haverá a possibilidade de manifestação anterior à plenária. Natalia sugere que
155 se valorize o debate que vem sendo realizado desde 2014, bem como a
156 participação daqueles que se envolveram no processo (pessoas e órgãos
157 administrativos, chefia e COMGRAD), e que se reforce que aqueles que não
158 participaram até agora das discussões, podem acompanhar as discussões através
159 dos materiais e das sistematizações e façam os destaques. Ítalo discorre como
160 determinados desacordos serão discutidos na plenária. Regina Weber manifesta-
161 se contrariamente ao Anderson, afirmando que o momento da proposição de um
162 currículo alternativo ao formulado pela comissão de reforma anterior é bem
163 diferente do momento em que estamos agora. Carla Rodeghero propõe o