

**Oficinas de ensino de História e
educação antirracista no currículo
universitário**

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo discutir o currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no que se refere ao Ensino de Oficinas de História, à luz dos estudos das relações étnico-raciais (raça, racismo e antirracismo) e ancorado pela proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da problematização acerca do currículo universitário, em especial no que tange as questões étnico-raciais. A metodologia está baseada na investigação de Planos Pedagógicos de Cursos e de informações do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Instituição. As análises revelam lacunas no ensino de oficinas de Ensino de História no que tangencia os estudos das relações étnico-raciais, debate crucial para concepções historiográficas, propostas pedagógicas, livros didáticos e paradidáticos e a formação de professores para a Educação Básica na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Antirracismo. Ensino superior. Licenciatura em História.

**History teaching and anti-racist
education workshops in the university
curriculum**

ABSTRACT:

This article aims to discuss the curriculum of the Licentiate Course in History at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) with regard to the Teaching of History Workshops, in the light of studies of ethnic-racial relations (race, racism and anti-racism) and anchored by the proposal of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture and the problematization of the university curriculum, especially with regard to ethnic issues. The methodology is based on the investigation of Pedagogical Course Plans, and information from the Institution's Integrated Academic Management System. The analysis reveal gaps in the Teaching of History Teaching Workshops regarding the studies of ethnic relations, a debate that is crucial for historiographic conceptions, pedagogical proposals, textbooks and paradidactic books and the training of teachers for Basic Education in Brazilian society.

Keywords: Anti-racism. University education. Degree in History.

Marcos Antonio Batista da Silva¹

¹ Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra (Portugal). Projeto 725402 - POLITICS - ERC-2016-COG. E-mail: marcos.psyco@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Este texto discute as oficinas de Ensino de História, no currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para tal, a fundamentação teórico-metodológica será ancorada nos estudos das relações étnico-raciais (raça, racismo e antirracismo), do debate proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP n. 1/2004) (BRASIL, 2004) e da discussão sobre currículos (SILVA, RÉGIS e MIRANDA, 2018; YOUNG, 2014; ARAÚJO e SILVA, 2020), complementado pelo debate de Grosfoguel (2016) sobre a estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas. A metodologia é baseada na investigação de documentos públicos (Planos Pedagógicos de Cursos) e de informações do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica² (SIGA/UFRJ).

Parte-se de discussões preliminares do projeto em desenvolvimento “POLITICS³ - A política de antirracismo na Europa e na América Latina: produção de conhecimento, decisão política e lutas coletivas” (2017-2023), que propõe, dentre outros objetivos, a discussão da produção de conhecimento sobre raça, racismo e antirracismo em universidades públicas, em especial na América Latina. Este projeto analisa o racismo entendido como um sistema de opressão enraizado historicamente que está sendo desafiado por instituições (universidades) e movimentos de base (movimento negro, movimento estudantis negros e coletivos negros) no que tangencia as relações de poder que configuram o antirracismo em diversos contextos, suas conexões, bem como os processos de diálogo e conflito entre organizações de base e instituições (M. SILVA, 2021).

Ao nos inserirmos no campo da Educação, em especial, no que tange o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e dos povos indígenas no Ensino superior, e considerando a implementação no ano de 2019 de um currículo reformulado no curso de Licenciatura e Bacharelado em História da UFRJ (introdução de novas propostas

² <https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/FEF5C7FD-92A4-F79C-6405-624881F314E2.html>

³ Este artigo foi realizado no âmbito do projeto “POLITICS - A política de antirracismo na Europa e na América Latina: produção de conhecimento, decisão política e lutas coletivas” (Projeto: 725402 — POLITICS — ERC-2016-COG). <https://politics.ces.uc.pt/>

curriculares) interessa-nos conhecer, se e como o espaço dedicado às Oficinas de Ensino de História da UFRJ tem contemplado o debate étnico-racial.

Compreende-se que a introdução das Leis n. 10.639/2003 (ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana), e n. 11.645/2008 (ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana — DCNERER (BRASIL, 2004) — impulsionaram ações e programas visando reconhecer e valorizar a diversidade na sociedade brasileira, trazendo indagações, em especial, às universidades e suas matrizes curriculares (currículo eurocêntrico), questionando as práticas hegemônicas (GOMES, 2012).

Por meio das DCNERER (BRASIL, 2004) compreende-se que este processo, “trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (BRASIL, 2004, p. 17). No entanto, apesar de marcos legais, ainda há dificuldades a serem superadas para que as instituições de ensino possam realizar a completa implementação dessas políticas, em especial, no que tangencia a formação inicial e continuada de professores, a introdução de disciplinas obrigatórias e conteúdos sobre a educação das relações étnico-raciais (ARAÚJO; SILVA, 2020).

No Brasil, este fato está relacionado na prática e na luta política, amplamente discutido pelo movimento negro (GOMES, 2012; 2017) como um dos principais focos de atenção objetivando uma educação antirracista no país, para uma construção de equidade racial, em todos os níveis de ensino (da educação básica ao ensino superior), como tem discutido diversos intelectuais negros no país. Cita-se como exemplo Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Iolanda de Oliveira, Amauri Mendes Pereira, Clóvis Moura, Lélia González, Kabengele Munanga, entre outros, que têm orientado a produção acadêmica brasileira no que tange a luta antirracista no campo educacional.

Contata-se ainda o foco da educação antirracista envolvendo outros temas e subtemas, como, por exemplo, a formação inicial e continuada de professores (MOTA, 2021; CARVALHO, 2021; MUNANGA, 2005; CAVALLEIRO, 2001; FERREIRA, 2012), práticas de ensino (FREITAS, 2021), os currículos (COELHO; COELHO, 2018; RÉGIS; BASILIO, 2018; OSANIYI; BRITO; NOGUERA, 2019) e as oficinas de ensino de história (CERRI, 2006; VIEIRA, 2011; FONSECA e KOTLINSKI, 2019). Ressalta-

se ainda a contribuição intelectual de grupos de pesquisa de oficinas de história, citamos como exemplo o Grupo de Pesquisa Oficinas de História⁴, que se dedica a pesquisas no campo do ensino de História, e tem contribuído e aprofundado reflexões acerca desta temática, como pudemos observar nos estudos de Ana Maria Monteiro, Carmen Teresa Gabriel, Cristiani Bereta da Silva, Martha Abreu, Mauro Cezar Coelho, Warley da Costa, Amilcar Pereira, Monica Lima, entre outros importantes trabalhos.

Este artigo está dividido para além da introdução em três seções. Na primeira seção, apresentamos algumas considerações sobre a educação antirracista e o currículo universitário. Na segunda seção, tecemos algumas reflexões acerca das Oficinas de Ensino de História na UFRJ e questões étnico-raciais. Na terceira seção, evidenciamos alguns avanços e desafios de marcos históricos nas Oficinas de Ensino de História da UFRJ, para em seguida apresentarmos nossas considerações finais.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E CURRÍCULO

Segundo Young (2014), “a educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento [...]. Sugiro que o papel da teoria do currículo deva ser a análise desse conhecimento” (YOUNG, 2014, p. 196-197). Nesta direção, Silva, Régis e Miranda (2018) chamam a atenção para a exclusão de discussão de grupos racializados nos currículos. Pensar na exclusão da História da população negra (africanos, afrodescendentes, negros brasileiros) significa “refletir sobre o porquê de seus saberes, valores e conhecimentos não serem vistos como formas legítimas de estar no mundo e porque não são considerados como importantes para serem transmitidas a todos” (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018, p. 27).

Portanto, a implementação no sistema educacional no Brasil da obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e dos povos indígenas é fundamental porque resgatam historicamente a contribuição da população negra e dos povos indígenas na construção e formação da sociedade brasileira (M. SILVA, 2021). Osaniiyi, Brito e Noguera (2019) somam-se a este debate e assinalam que “decolonizar o currículo e combater injustiças cognitivas traz à tona práticas escolares e estudos que contestam um currículo historicamente eurocentrado” (OSANIIYI; BRITO; NOGUERA, 2019, p. 12).

⁴ O grupo criado em setembro de 2004 tem perfil interinstitucional, sendo uma reunião de pesquisadores vinculados a diversas instituições universitárias do Rio de Janeiro e de outros estados. (ver: <http://www.oficinasdehistoria.com.br/pesquisadores/>).

Para esses autores é importante difundir referenciais teóricos que contribuam para as práticas curriculares de afirmação e reconhecimento identitário, sobretudo da população negra na sociedade brasileira.

Compartilha-se ainda das considerações de Ferreira (2012) sobre o debate da educação antirracista, que em seu estudo “Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores” apresenta um panorama histórico desta temática. Ancorada no debate de George Dei, Ferreira (2012) assinala que “o discurso da teoria antirracista se iniciou na Grã-Bretanha, antes de emergir no Canadá, na Austrália e nos Estados Unidos” (FERREIRA, 2012, p. 276). Esta autora, ao estabelecer um diálogo com diferentes autores traz o conceito de educação antirracista e argumenta que “pesquisas nessa área mostraram que a Educação Antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais” (FERREIRA, 2012, p. 278). No contexto internacional, Ferreira (2012) destaca, por exemplo, as contribuições de Gogfrey Brandt, George Dei, Debbie Epstein, David Gillborn, Paul Gilroy. No plano nacional as discussões de Eliane Cavalleiro, Jacques d’Adesky, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Kabengele Munanga, entre outros. De acordo com Munanga (2005, p. 16), “o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas”.

Segundo Régis e Basilio (2018):

É recorrente a abordagem de que o arcabouço legal a partir de 2003 tem tensionado o currículo hegemônico e as relações étnico-raciais nas instituições educacionais, fortemente marcadas pelo racismo, preconceito racial e discriminação racial. Há indagações contundentes aos currículos hegemônicos e aos processos de ensino que continuam silenciando e/ou omitindo a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. A alteração dessa situação impõe o acesso a conhecimentos efetivos sobre a temática. (RÉGIS; BASILIO, 2018, p. 49)

Mota (2021) reforça essa discussão e chama a atenção para a importância do debate de metodologias de trabalho em prol de uma educação antirracista, desde a formação de professores às práticas escolares na Educação Básica. Mota (2021) alerta ainda para a importância do papel das oficinas de história em sala de aula junto à formação de professores. Tal debate, também despertou o interesse de Cerri (2006), Faccin *et al.*

(2013), Tolentino e Alves (2021). Cerri (2006) chamou a atenção sobre os currículos de licenciatura e diz que “não devemos, entretanto, ter a ilusão de que as reformulações das Licenciaturas ocorrem apenas movidas pela coerção legal, embora ela seja um fator de mudança em conjunturas de maior conservadorismo em algumas instituições” (CERRI, 2006, p. 222). Assim, interessa-nos neste artigo discutir se e como o debate das relações étnico-raciais em oficinas de ensino de história é problematizado no curso de Licenciatura em História da UFRJ.

OFICINAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO DE HISTÓRIA DA UFRJ: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Segundo o “Plano de Desenvolvimento Institucional” (PDI), do Instituto de História (IH) da UFRJ (2017-2021) do ano de 2017:

O Instituto de História foi criado em dezembro de 2010, a partir da extinção do antigo Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS). Desde então, o IH-UFRJ usufrui de autonomia institucional, integrando-se como Unidade Universitária independente ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), nos termos do Art. 51 do Estatuto da UFRJ. (PDI/IH-UFRJ, 2017, p. 15)

Deste modo, nesta seção, propomos ampliar nossas discussões sobre o currículo do Curso de Licenciatura em História (IH-UFRJ) envolvendo o debate sobre educação das relações étnico-raciais, em particular no que tangencia as Oficinas de Ensino de História. O curso de História (Licenciatura e Bacharelado) do IH/UFRJ concentra oito áreas de estudos: História da África, História Antiga, História Medieval, História Moderna, História da América, História do Brasil, História Contemporânea e Teoria e Metodologia da História.

Ressalta-se que no ano de 2019, ocorreram algumas reformulações na matriz curricular do curso de História da UFRJ (Licenciatura e Bacharelado), isto é, localiza-se por meio do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA-UFRJ)⁵ que a proposta do IH/UFRJ de reforma curricular do curso de Licenciatura em História, para adequação à Resolução CNE/CES n. 2 de 01/07/2015 (que determina a extinção do antigo modelo 3+1, com a separação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado) e inclusão de 10% de

⁵ <https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/FEF5C7FD-92A4-F79C-6405-624881F314E2.html>

sua carga horária em atividades de extensão, foi aprovada pela Câmara de Currículos/CEG em 12/03/2019. As 400 horas de Prática como Componente Curricular serão distribuídas ao longo do currículo através do Grupo de Escolha Restrita: Oficinas de Ensino. Disciplinas Optativas (Escolha Restrita), isto é, disciplinas escolhidas dentre uma lista de disciplinas pré-determinadas (SIGA/UFRJ).

O IH tem um currículo organizado totalizando 162 créditos e 3.644 horas. distribuídos em: disciplinas obrigatórias (111 créditos e 1.680h); requisitos curriculares suplementares (19 créditos e 1.324h); disciplinas complementares de escolha restrita (16 créditos e 400h); disciplinas complementares de escolha condicionada (12 créditos e 180h); disciplinas complementares de livre escolha (6 créditos e 60h) (SIGA-UFRJ).

Para este texto não será possível abarcar todo o contexto de formação do curso de licenciatura em História da UFRJ, interessa-nos discutir as Oficinas de Ensino de História, em especial no que tangencia o debate das relações étnico-raciais. Neste sentido, o primeiro ponto observado está relacionado com o quadro de Oficinas de Ensino de História, localizados por meio do SIGA/UFRJ, envolvendo 16 Oficinas de Ensino de História (disciplinas de escolha restrita)⁶, a saber (agrupadas): História Antiga I e II, História Contemporânea I e II, História do Brasil I e II, História Medieval I e II, História Moderna I e II, História da África I e II, História da América I e II e Teoria da História I e II.

Ao detalharmos um pouco mais estas 16 Oficinas de Ensino de História ofertadas pelo IH/UFRJ, evidencia-se o segundo ponto observado, o contexto do debate étnico-racial está contido nas Oficinas de Ensino de História. Deste modo destacamos algumas considerações acerca da Oficina de Ensino de História do Brasil II. Esta oficina envolve o debate de estratégias pedagógicas para a produção de materiais didáticos voltados ao ensino de História do Brasil na educação básica (debates e análises críticas), além das questões de gênero, e o ensino da História dos povos indígenas na Educação Básica, considerando novas linguagens e narrativas (literárias, visuais, cinematográficas). Por um lado, esse debate proposto atende os pressupostos da Lei n. 11.645/2008 (ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena). Por outro, não observamos um debate que

⁶ <https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/FEF5C7FD-92A4-F79C-6405-624881F314E2.html>

envolve de forma direta a população negra (pelo apresentado na ementa da Oficina/SIGA/UFRJ).

Por sua vez, a Oficina de Ensino de História da África I oferece discussões de temas e questões relacionados ao ensino de História da África na sociedade brasileira, no que tangencia a construção de estratégias pedagógicas e produção de materiais didáticos para o ensino de História da África na Educação Básica, a formação de professores de História e a análise de experiências de implementação da História da África nos currículos escolares, considerando os avanços e desafios do uso de diferentes linguagens (arte, cinema, literatura, imagens, textos historiográficos) no ensino de História da África na Educação Básica.

A Oficina de Ensino de História da África II complementa as discussões anteriores e acrescenta a discussão acerca da produção de estratégias e materiais didáticos a partir de questões relacionadas ao ensino de História da África (continente africano e o Brasil) ao longo dos séculos (tráfico atlântico de africanos escravizados, migrações, sul global). Ressaltamos ainda nessa oficina a produção de roteiros didáticos de visitas guiadas, conceitos e práticas (educação patrimonial), em diálogo com a realização de atividades de campo.

Lima (2018) ilustra esta discussão e chama a atenção para a importância de lugares históricos relacionados à história e à cultura da população negra (africanos, afrodescendentes e afro-brasileiros), citando como exemplo, o “sítio histórico e arqueológico Cais do Valongo, situado na cidade do Rio de Janeiro, para a história da escravização de africanos e seus descendentes nas Américas e, em especial, no Brasil” (LIMA, 2018, p. 98). Segundo essa autora, o Cais do Valongo é um “sítio histórico de memória sensível e lugar de memória do tráfico atlântico de africanos escravizados” (LIMA, 2018, p. 98). De modo geral o estudo de Lima discute a história da região do Cais do Valongo⁷ “como espaço de resistência e de afirmação das populações negras (LIMA, 2018, p. 98).

A Oficina de História da América II envolve o uso de fontes literárias, teatrais, musicais, visuais, digitais e cartográficas, entre outras, de História da América na escola

⁷ Principal porto de entrada de africanos escravizados no Brasil e nas Américas, o Cais do Valongo, localizado no Rio de Janeiro (RJ), passou a integrar Lista do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1º de março de 2017, ver: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1605/>

e abordagens sobre a preparação de materiais didáticos e paradidáticos voltados para questões étnico-raciais (Afro-América e América indígena), propondo discussões sobre raça e racismo nas Américas (população negra, povos indígenas). Por um lado, é crucial este debate sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e dos povos indígenas no curso de História da UFRJ. Por outro, observamos que esse debate deveria ser estendido às demais oficinas, de acordo com especificidades de cada área da História. É fundamental a promoção de oportunidades de diálogo em que se conheça e se ponha em comunicação diferentes estruturas conceituais, como discute Grosfoguel (2016).

Nesta direção, Trouillot (2017) frisa que a produção da narrativa histórica, não deve ser estudada como uma simples cronologia de seus silêncios. Para Zuker (2019), tais silenciamentos “não podem ser compreendidos senão pelas lógicas de exercício do poder, em que grupos em disputa contribuem de maneira desigual às construções narrativas sobre ‘o que aconteceu’, por terem acesso desigual aos meios de produção da história” (ZUKER, 2019, p. 320).

Paulo Silva (2012) acrescenta a este debate e destaca quatro tipos de silêncio em relação a população negra, em especial nos livros didáticos, “o silêncio sobre a branquidade que atua para estabelecer o branco como norma; A negação da existência plena ao negro [...]. O silêncio sobre particularidades culturais do negro brasileiro; O silêncio como estratégia para ocultar desigualdades” (P. SILVA, 2012, p.110).

O terceiro ponto observado envolve as referências bibliográficas. Nesta direção, observamos que a Oficina de Ensino de História da África discute o tema das relações étnico-raciais, ancorados pelo debate de autores como, por exemplo, Verena Alberti (material didático); Amílcar Pereira e Ana Maria Monteiro (história e cultura afro-brasileira e indígena); Monica Lima, Selma Pantoja, Maria Rocha, Marina de Mello Souza, Bas'Ílele Malomalo Bas'ilele, Marta Abreu, Hebe Mattos Helenice Rocha, Marcelo Magalhães, Rebeca Gontijo e Patricia Santos Teixeira, entre outros (Diáspora africana, História da África, História e Cultura Afro-brasileira e Africana).

No que se refere ao arcabouço teórico-metodológico da Oficina de Ensino de História da América II, localizamos o debate étnico-racial de autores, entre outros, de Pierre Clastres (Sociedade e Estado), Ira Berlin (escravização nos Estados Unidos), Robin Blackburn (escravismo), Serge Gruzinski (colonização) e Maria Dolores Zundt (América no ensino de História, livros didáticos, filmes).

A Oficina de História do Brasil II, está alicerçada pelo debate de Letícia Bauer e Viviane Borges (História oral e patrimônio cultural), Marc Bloch (metodologia de pesquisa em história), Alice Casimiro Lopes (conhecimento escolar), Anita Lucchesi e Bruno Leal de Carvalho (História digital) e François Hartog (temporização da história). No entanto, não localizamos um debate afrocentrado.

Segundo Asante (2019):

Afrocentricidade é uma estrutura de referência na qual os fenômenos são vistos da perspectiva da pessoa africana. A abordagem afrocêntrica busca em toda situação a centralidade apropriada dos africanos [...]. Na educação isto significa que os professores oferecem aos alunos a oportunidade de estudar o mundo e seus povos, conceitos e história do ponto de vista da visão de mundo africana. (ASANTE, 2019, p. 137)

O quarto ponto observado se refere às visões e divisões da História, produzidas por epistemologias nas Oficinas de Ensino de História. Assim, perguntamos: quais os processos históricos que produzem as estruturas do conhecimento nas Oficinas do Ensino de História da UFRJ? Grosfoguel (2016), ao discutir acerca da “estrutura epistêmica do mundo moderno [...]”. Argumenta-se que o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído às custas do genocídio/epistemicídios dos sujeitos coloniais” (GROLFOGUEL, 2016, p. 25). Para este autor, “o racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Ainda segundo Grosfoguel (2016):

O racismo/sexismo epistêmico da estrutura das universidades ocidentalizadas e do mundo moderno ao genocídio/epistemicídio contra muçulmanos e judeus), (...) contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização dos mesmos nas Américas e, finalmente, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria. Esses quatro genocídios/epistemicídios são fundantes da estrutura epistêmica moderno-colonial e das universidades ocidentalizadas. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)

O foco de discussão de Grosfoguel está relacionado “para a emergência das estruturas de conhecimento modernas/coloniais, como a epistemologia fundante das universidades ocidentalizadas, e suas implicações para a decolonização do conhecimento” (GROSFOGUEL, 2016, p. 26), e, neste sentido, interessa-nos conhecer um pouco mais acerca das Oficinas de Ensino de História da UFRJ.

OFICINAS DE ENSINO DE HISTÓRIA: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, AVANÇOS E DESAFIOS

Na sequência do debate proposto acerca das Oficinas de Ensino de História que fazem parte do currículo do Curso de Licenciatura em História da UFRJ, tecemos nesta sessão algumas considerações que envolvem as Oficinas de História Antiga (I e II), História Contemporânea (I e II), História do Brasil I, História Medieval (I e II), História da América I, Teoria da História (I e II). Deste modo, apreende-se que as “Oficinas de Ensino de História Antiga” ocupam-se das discussões e narrativas históricas sobre as especificidades dos saberes e práticas mobilizados no ensino da História Antiga nos materiais didáticos e paradidáticos, por meio do debate de documentos históricos, considerando diferentes campos (música, teatro, literatura, mídia), entre outros, considerando também a História fora do espaço escolar (museus, os centros culturais e o espaço urbano).

No que tange a bibliografia utilizada nessas oficinas, cita-se como exemplo o debate de Bittencourt (2005) na obra “Ensino de História: fundamentos e métodos”. Dentre outros pontos apresentados por essa autora, destaca-se a passagem que aborda que entre o século XIX e XXI, o ensino de História foi marcado pelo patriotismo e pelo civismo exacerbado, a fim de garantir uma homogeneização da cultura com um predomínio de uma visão eurocêntrica, além de uma consolidação do enaltecimento dos “heróis nacionais” (BITTENCOURT, 2005). Este debate remete a acontecimentos recentes nas sociedades contemporâneas, em particular no Brasil (retiradas de estátuas)⁸.

Para intelectuais, em especial antirracistas, a retirada de estátuas que remetem à prática do racismo reconfigura o espaço público. Construir uma estátua é um ato político. Retirar uma estátua de personagens relacionados à escravização e exploração colonialista que está em contestação no mundo todo também é um ato político. Cita-se como exemplo, o debate que envolveu a estátua de Borba Gato, incendiada no ano de 2021, em São Paulo, amplamente divulgado pela mídia⁹. Segundo Moreira (2018), “a ocorrência de um evento

⁸ Pesquisadores brasileiros criam plataforma online sobre a contestação de monumentos Projeto Demonumenta debate fenômeno que se ampliou a partir dos protestos do Black Lives Matter em 2020. Ver: <https://www.brasildefato.com.br/2021/05/27/pesquisadores-brasileiros-criam-plataforma-online-sobre-a-contestacao-de-monumentos>

⁹ Estátua de Borba Gato é incendiada por grupo em São Paulo. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/noticia/2021/07/24/estatua-de-borba-gato-e-incendiada-por-grupo-em-sao-paulo.html>

pode contribuir para fazer emergir, no debate público [...], narrativas patrimoniais, mobilizadas pelas dinâmicas do identificar/diferenciar, lembrar/ocultar, falar/silenciar que configuram esse processo” (MOREIRA, 2018, p. 408).

Por sua vez, o debate proposto pelas Oficinas de Ensino de História Contemporânea (I e II) está relacionado com o uso de metodologias da História oral na educação básica (livro didático e paradidáticos de História) e das discussões sobre as relações entre arte, cultura, e política, tomando como base o período entre guerras (as décadas de 1920 e 1930 do século XX), as novas mídias e o ensino da história contemporânea. A bibliografia das oficinas problematiza o debate sobre as revoluções socialistas e os fascismos, a crise e a reconstrução do liberalismo, a proposta do estado de bem-estar social, os velhos impérios coloniais europeus e as lutas de libertação nacional (REIS FILHO; FERREIRA; ZENHA, 2000).

O debate que envolve as Oficinas de Ensino de História do Brasil (para além do que é discutido na Oficina de História I) aborda a história digital (materiais digitais, *podcasts* e áudios) em geral no ensino da História do Brasil, e da discussão sobre lugares de memória local, regional e nacional do Brasil e seus acervos. Nesta direção, ressalta-se a importância da discussão da História local, em particular no Rio de Janeiro, e o ensino de História, especificamente no tange o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Deste modo, Gabriel, Monteiro e Martins (2016) chamam a atenção para várias narrativas históricas que circulam nas aulas de História na Educação Básica no país e citam como exemplo a cidade do Rio de Janeiro. O foco das análises desses autores originou um debate acerca das apostas teórico-políticas para pensar o Rio de Janeiro, o Rio narrado por docentes e discentes, e o Rio de Janeiro nos textos curriculares (GABRIEL; MONTEIRO; MARTINS, 2016). As narrativas deste estudo são fundamentais para discutir o currículo (RÉGIS; BASILIO, 2018), o silenciamento da História (TROUILLOT, 2017), o eurocentrismo (ARAÚJO; MAESO, 2016) e a descolonização, em particular no que tangencia os estudos das relações étnico-raciais e educação (GOMES, 2012; M. SILVA, 2021).

Por sua vez, na Oficina de Ensino de História da América I, focaliza-se o uso de fontes literárias, teatrais, musicais, visuais, digitais, e cartográficas no ensino de História da América; a História da América em livros e materiais didáticos e paradidáticos;

Memória, espaço e temporalidades nas Américas; as relações campo e cidade; Espaço urbano, modernidade e cidadania; Educação ambiental e projetos de desenvolvimento nas Américas. Esses debates são ancorados por autores que discutem, entre outras fontes, o debate de Oliveira (2011), que problematiza “os limites e possibilidades no uso das crônicas coloniais como materiais didáticos para o ensino de história da América na educação” (OLIVIERA, 2011, p.235).

No que tange a Oficina de Ensino de História da América II, para além do já colocado neste texto, capta-se um debate que envolve a preparação de materiais didáticos e paradidáticos voltados para questões étnico-raciais. Entretanto, de modo geral não localizamos, por exemplo, um diálogo, como o proposto por Lélia Gonzalez com a teoria decolonial proposta por autores latino-americanos como Aníbal Quijano, que poderiam enriquecer ainda mais o debate proposto pela oficina.

No que se refere às Oficinas de Ensino de História Medieval I e II localizamos o debate acerca do livro didático e paradidáticos e da História Medieval (concepções historiográficas e propostas pedagógicas), além da discussão envolvendo mídias e História Média e Medieval. Estes debates são ancorados por autores que programatizam, entre outras questões, a História Antiga e Medieval nos livros didáticos. No entanto, observamos uma lacuna, no que se refere ao debate racial neste período, que poderia fazer um contraponto sobre o debate contemporâneo do ensino das relações étnico-raciais (raça e racismo) no ensino de História, em especial no que tange a História Medieval como problematizado por Grosfoguel (2016). Para este autor, “os velhos discursos medievais de discriminação religiosa na Europa, tais como os antigos discursos antissemitas (judeófobos ou islamófobos) foram usados contra judeus e muçulmanos nas conquistas de Al-Andalus” (GROSFOGUEL, 2016, p. 33). Ainda com Grosfoguel apreende-se que “a antiga discriminação religiosa antissemita da Europa medieval praticada pela monarquia cristã espanhola (no final do século XV) ainda não era racial, e incluía entre os semitas tanto muçulmanos como judeus” (GROSFOGUEL, 2016, p. 33).

No que tange as Oficinas de Ensino de Teoria da História I e II, de modo geral discute-se questões teóricas e práticas, contemplando o debate sobre literatura, cinema, fotografias, novas mídias e formatos alternativos no ensino de história (sites, redes sociais), entre outros, além de Perspectivas metodológicas para o uso de memórias, experiências e narrativas no ensino de História; Ludicidade e ensino de história: jogos e

outras manifestações performáticas; Plataformas digitais e narrativas públicas; Divulgação científica e estratégias para a utilização de materiais da história pública na educação básica.

Segundo Silva, Sousa e Araújo (2017) para compreendermos a relação da Teoria da História concebida como disciplina acadêmica e o Ensino de História “é necessário analisar como a disciplina de Teoria da História vem sendo abordada nos Cursos de Formação e, em seguida, como os conteúdos específicos de história estão sendo transmitidos nas salas de aula” (SILVA; SOUSA; ARAÚJO, 2017, p. 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo interessava-nos saber se (e como) o debate étnico-racial estava contemplado no currículo do Curso de História (Licenciatura e Bacharelado), em particular nas Oficinas de Ensino de História da UFRJ. Nesta direção aponta-se que o resultado desta análise indica que o debate proposto pelas Oficinas Ensino de História, por um lado, atende as propostas das políticas públicas educacionais, no que se refere ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, assim como dos povos indígenas, como pudemos apreender em algumas oficinas, em especial as relacionadas aos estudos de África, com um discurso afrocentrado. Por outro, algumas oficinas requerem adaptações visando suprir lacunas de velhos discursos, como, por exemplo, das narrativas antigas e medievais, que poderiam ser problematizados, fazendo um contraponto com as mudanças que ocorrem nas sociedades contemporâneas, contemplando diferentes discursos antirracistas de diferentes etnias.

O nosso esforço foi levar ao leitor um panorama que pudesse captar o debate anunciado por meio das Oficinas de Estudos de História, assim como problematizar acerca de silenciamentos da História no que tangencia o debate étnico-racial. Compreende-se que as Oficinas de Ensino de História têm um papel importante no debate sobre livros e de materiais didáticos, no ensino de História para diferentes níveis e modalidades de ensino, da descolonização dos currículos educacionais. Isto é, contribuir para a formação de professores, em especial para a Educação Básica para a sua prática pedagógica em sala de aula.

Deste modo é fundamental que as Oficinas de Ensino de História possam fomentar cada vez mais, o debate acerca da produção de conhecimento sobre raça e antirracismo

na esfera da universidade pública, ressignificando estereotípicos racistas em materiais didáticos, em especial de História (obras já publicadas e a publicar) valorizando assim, a história e a cultura de populações racializadas (negros, povos indígenas) no país. Que possam ser contempladas bibliografias afro-brasileira e indígenas e outros materiais didáticos (mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, territórios negros e indígenas urbanos e rurais) com vistas à formação para a Educação Básica. Grosfoguel (2016) frisa que a produção de conhecimento deve estar a serviço de um mundo para além do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista”. É importante destacar que não se trata de mudar um foco eurocêntrico por um africano, ou indígena, mas de ampliar o foco dos currículos para a educação das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. P.; SILVA, M. A. B. O Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no Currículo dos Cursos de Pedagogia de duas Instituições de Ensino Superior. @**arquivo Brasileiro de Educação**, v. 8, n. 17, p. 322-351, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2020v8n17p322-351>>. Acesso em: 10.ago.2021.

ARAÚJO, M.; MAESO, S.R. **Os Contornos do Eurocentrismo. Raça, história e textos políticos**. Coimbra: Almedina, 2016.

ASANTE, M. K. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n.31, p.136-148, 2019. Disponível em:<<https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28261>>. Acesso em: 25 set.2021.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1/2004**. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 10 jul.2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 2 ago.2021.

CARVALHO, M, P. Estudos africanos e afro-brasileiros: possibilidades de intervenção pedagógica. In: MOTA, T.H. (Org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p.50-70. Disponível em:<<http://www.ped.ufv.br/wp-content/uploads/2021/06/182-Ensino-antirracista-na-Educac%CC%A7a%CC%83o-Ba%CC%81sica.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2021.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

CERRI, L.F. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores. **Educar em Revista**, v. 22, n. 27, p. 221-238, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6484>>. Acesso em: 2 set.2021.

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. As Licenciaturas em História e a Lei 10.693/03: percursos de formação para o trato com a diferença? **Educ. rev.**, v. 34, p.1-39, 2018. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>>. Acesso em: 11 ago.2021.

FACCIN, M *et al.* O uso das oficinas pedagógicas no ensino de história. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Curitiba, **Anais...** Maringá: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 23511-23519. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8954_5730.pdf>. Acesso em: 13 set.2021.

FERREIRA, A.J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **R. Educ. Públ.**, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>>. Acesso em: 25 set. 2021.

FONSECA, D.F; KOTLINSKI, J. Ensino de História e História Afrodescendente: oficinas com a coleção “negros e negras incríveis”. **Revista TEL**, v. 10, n.1, p. 92-107, 2019. Disponível em:<<https://revistas2.uepg.br/index.php/tel/article/view/13811>>. Acesso em: 24 set.2021.

FREITAS, A.P.R. Eleições, raça e cidadania: uma proposta de educação para as relações étnico-raciais no ensino de história em Minas Gerais. In: MOTA, T.H. (Org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p.217-243. Disponível em:<<http://www.ped.ufr.br/wp-content/uploads/2021/06/182-Ensino-antirracista-na-Educac%CC%A7a%CC%83o-Ba%CC%81sica.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2021.

GABRIEL, C. T; MONTEIRO, A. M; MARTINS, M.L.B.(Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Muad X, 2016.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>>. Acesso em 25 set.2021.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador-Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado [online]**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em:<<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>>. Acesso em 25 set.2021.

LIMA, M. História, Patrimônio e Memória Sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História**, [S. l.], v. 15, n. 26, p. 98–111, 2018.

MOREIRA, C.M.R. Entre monumentos e bandeiras: o patrimônio como operador de leitura. **Patrimônio e Memória**, v. 14, n. 2, p. 401- 415, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.18817/ot.v15i26.657>>. Acesso em: 21 set. 2021.

MOTA, T.H. (Org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. Disponível em: <<http://www.ped.ufv.br/wp-content/uploads/2021/06/182-Ensino-antirracista-na-Educac%CC%A7a%CC%83o-Ba%CC%81sica.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2021.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, S.R. As crônicas coloniais no ensino de história da América. **História & Ensino**, v. 17, n. 2, p. 235-252, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2011v17n2p235>>. Acesso em 22.set.2021.

OSANIYI, A.; BRITO, E. P. P. E.; NOGUERA, R. Apresentação dossiê. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 12 - 16, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1041>>. Acesso em 2 ago.2021.

RÉGIS, K. Currículo. In: SILVA, P.V.B.; RÉGIS, K; MIRANDA, S.A.(Orgs.) **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p.209-264. Disponível em: <https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58>. Acesso em 25 set.2021.

REGIS, K.; BASILIO, G. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 33-60, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57229>>. Acesso em: 25 set. 2021.

REIS FILHO, D. A.; FERREIRA, J.; ZENHA, C. (org.). **O Século XX. O tempo das crises. Revoluções, fascismos e guerras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SILVA, A. M. S.; SOUSA, R.A.S.; ARAÚJO, S.R. Teoria da História e História Ensinada: reflexões sobre a prática docente. Goiás, Anais: Universidade Estadual de Goiás, 2017, p. 1-7. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/9082>>. Acesso em: 25 set.2021.

SILVA, M.A.B. Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos. **Educ. Pesqui.**, v. 47, e226218, p.1-18, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226218>>. Acesso em 25 set.2021.

SILVA, P. V. B. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 110-129, 2012. Disponível em: <

SILVA, P.V.B.; RÉGIS, K; MIRANDA, S.A.(Orgs.) **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. Disponível em: < https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58>. Acesso em 25 set.2021.

TOLENTINO, A.; ALVES, R.C. Sobre saberes e fazeres: caminhos para a abordagem do dia 13 de maio em sala de aula. In: MOTA, T.H. (Org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021,192-216. Disponível em: < <http://www.ped.ufv.br/wp-content/uploads/2021/06/182-Ensino-antirracista-na-Educac%CC%A7a%CC%83o-Ba%CC%81sica.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2021.

TROUILLOT, M. **Silenciando el pasado: el poder y la producción de la historia**. Granada: Editorial Comares, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Plano de Desenvolvimento Institucional. Instituto de História: UFRJ (2017-2021), 2017. Disponível em: <<https://xn>

-histria-o0a.ufrj.br/images/documentos/01_Plano_de_Desenvolvimento_Institucional-31-08-17.pdf>. Acesso em: 2 ago.2021.

VIEIRA, A. R. **Oficinas de arte africana como intervenção educativa na cultura quilombola do Morro Seco**. 2011. 275 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2011.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cad. Pesqui.**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/198053142851>>. Acesso em 24.set.2021.

ZUKER, F. Poder e silenciamento: uma contra-história da história. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 319-324, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v28i1p319-324>>. Acesso em: 23 set.2021.