

Questão número 1:

A primeira coisa que devemos levar em consideração ao examinarmos o processo histórico que deu origem à Lei 10.639, de 2003, é que o ensino da história e das culturas da África e dos afrodescendentes é uma bandeira histórica do movimento negro no Brasil. Trata-se de reconhecer que o currículo que pauta nosso saber histórico escolar foi construído sobre bases eurocêntricas, privilegiando a História europeia (visto desde o início do século XX como "História da civilização", como destaca Circe Bittencourt), e abordando a História africana apenas para explicar o tráfico atlântico de escravos. Nesta perspectiva, a História da África começa com a escravidão.

Desde os anos 1960, entretanto, novas interpretações modificam o olhar sobre a África. As perspectivas marxistas e aquilo que conformamos e chamamos de "pedagogia crítica" (ou abordagens críticas do currículo) passam a ver na África a imagem do explorado pelo capitalismo internacional, e no racismo - contra as populações afro-brasileiras, por exemplo - a manifestação da dominação do capital. Neste sentido, lutar contra o racismo equivale a lutar contra o capitalismo, de maneira mais ampla. Evidentemente, durante a ditadura militar este tipo de abordagem sofreu diversas perseguições. Mas, a partir dos anos 1980, com os processos de redemocratização, ele volta à tona. Construir uma sociedade novamente democrática implica em combater a desigualdade social. A tônica, portanto, era aquilo que Carmem Teresa Gabriel e Érika Freixo chamam de "demandas de igualdade."

Nos próximos anos 1980, entretanto, o sobretudo nos anos 1990, novas perspectivas começaram a surgir. Trata-se daquilo que Ana Maria Monteiro, Carmem Teresa Gabriel e ainda Thomas Tadeu da Silva chamam de "teorias pós-

Questão número 1, continuação:

- críticas": Elas articulam às "demandas de igualdade", "demandas de diferença". Afirmam a necessidade de um multiculturalismo, da discussão da possibilidade de diversas memórias e de diversas identidades - o que traz consequentemente em termos epistemológicos quanto axiológicos (ou seja, em termos de valores e ética). Entendes de pós-estruturalismo, não havia mais sentido insistir em identidades únicas e dicotômicas simplistas, como "vencedor e vencido". O novo "paradigma narrativista", segundo Carmen Gabriel e Ana Maria Monteiro, deixam ainda claro que memórias e histórias são campos em disputa, com a possibilidade de mobilização de diversas identidades e diversas interpretações.

Tais perspectivas novas articulam aquilo que Antônia Araújo, recuperando Boaventura de Sousa Santos, chama de uma "Cartografia de temporalidades"; rompendo com a "monocultura do tempo linear" que enxerga o tempo como o progresso da civilização (européia). Desta forma, desde os anos 1990 emergem reivindicações de articulação de conteúdos e identidades "não-hegemônicas" e de matriz não eurocêntrica. Evidentemente, isso implica conceber o professor currículo - como o faz Elizabeth Macedo - como um "espaço-tempo híbrido", uma "arena cultural" alvo de disputas. A muitos grupos incomodou a proposta de inclusão de perspectivas não europeias na Educação Básica. ~~Alguns~~ Afirmava-se, por exemplo, que a construção de importantes valores da razão moderna ocidental se perderia - como igualdade, justiça social ou direitos naturais.

Entretanto, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais da segunda metade dos anos 1990, o enfoque na diversidade e no multiculturalismo vem ganhando espaço,

Questão número 1; continuação:

ao menos no currículo formal. A Lei 10.639 vem referendá-lo, condunando o "um dever de História" a um "dever de memória". Para Luciana Heymann, o dever de memória envolve a dimensão da reparação na construção de uma pluralidade de narrativas e respeito de grupos que historicamente foram alvo de grandes violações. O ensino de História da África e das afro-descendentes implica, então, uma forma de repensar sistematicamente a História ensinada evidenciando a pluralidade de narrativas que a conforma e imperativas ideológicas relativas a outras identidades e memórias possíveis.

É claro que os desafios são muitos. Não adianta, como aponta Lorena das Santos, enfatizar apenas a construção de "memórias positivas" sobre a África, produzindo saberes completamente desistoricizados - o que identifica estar sendo uma prática corrente. As disputas curriculares, como este exemplo torna patente, continuam até hoje, mobilizando diferentes perspectivas na "arena cultural" do currículo. Mesmo dentro do âmbito das "demandas de diferença", as abordagens são muito diferentes. Resta aprofundar o debate para que História e Cultura da África e das afro-descendentes possa significar ampliação da democracia e uma efetiva "Educação das Relações Étnico-raciais", como está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013.

Questão número 2:

Como diversas pesquisadoras afirmam – entre elas, Monica Lozano, Verena Alberti e Laorene dos Santos –, um dos maiores ~~desafios~~ desafios na plena execução das leis 10.639 e 10.645 é a formação (inicial e continuada) dos professores que trabalharão as temáticas de História e Cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas em sala de aula. Trata-se de temas novos nas políticas curriculares e cujo imperativo ético envolvido no seu ensino muitas vezes faz com que a dimensão do rigor histórico seja deixada em segundo plano. Entretanto, como afirma Jean-Claudio Focquin, o caráter monocultural do ensino escolar não é combatido de maneiras frágeis, caso contrário a mera presença de indivíduos de diferentes origens nas escolas brasileiras garantiria-lhes um caráter multicultural.

Laorene dos Santos, analisando especificamente a aplicação da Lei 10.639 em Minas Gerais, constatou que, entre os professores da rede pública, parece haver uma dicotomia entre História e memória, com a segunda (atrelada à cultura) prevalecendo. Muitos professores, buscando questionar o que Verena Alberti chama de uma "visão vitimizadora do negro" na mesma tradição disciplinar, optam por abordar apenas "elementos positivos" (arte, penteados, músicas), incorrendo na construção de imagens estetizadas e folclorizadas. Trata-se do que Carlos Lopes chama de uma "corrente da superioridade africana", construindo a imagem de uma idílica sociedade pré-colonial, sem luta de classes ou conflitos de poder.

Visões semelhantes ocorrem nas abordagens relativas aos povos indígenas, que muitas vezes os descrevem como vivendo em uma espécie de "comunismo primitivo", quando em situação de estagnação. Tal abordagem carece de qualquer historicização e não contribui em nada para a des-

Questão número 2, continuação:

construção de estereótipos brandos a esses grupos, visto que outros substituem estereótipos negativos por estereótipos supostamente positivos. O resultado é uma colcha de retalhos que não leva à reelaboração de memórias e identidades novas e consistentes sobre as sociedades africanas e indígenas.

Portanto, capacitar os professores em formação para trabalhar com estas temáticas na formação inicial e continuar a capacitá-los (bem como a outros professores que não se formaram no contexto dessas novas demandas) através da formação continuada é fundamental. Verena Alberti destaca que o professor deve ser preparado para pensar os alunos como "agentes de interpretação e formulação de conhecimento", como sujeitos propriamente ditos. Por isso, conceder-lhes versões educadoras das histórias de africanos e indígenas não tem sentido algum. Aliás, "conceder-lhes" versões de história alguma tem sentido: os próprios alunos devem construir o seu conhecimento, com a mediação fundamental do professor que, como afirma Alessandro Carvalho em trabalho sobre o ensino de história da Ditadura Militar, deve abrir mão da pretensão de controlar o processo de ensino/aprendizagem.

Na formação inicial e continuada a perspectiva do aluno como agente deve ser enfatizada, para se operarem objetivos fundamentais como o que Monica de Lima Chama de "desomogeneização" da África, e José Ribamar Bessa Freire chama de ideias equivocadas sobre os índios, como a ideia do "índio genérico". Deixar que os alunos conduzam o processo de pluralização destas histórias e culturas envolve, segundo Verena Alberti, permitir que eles mesmos "manuseem" as fontes históricas que lhes dizem respeito para, através da mediação do professor, chegar às suas próprias conclusões. Neste caminho também segue Susane Rodrigues

Questão número 7, continuação:

de Oliveira, que analisa o projeto do site "América Indígena"; de cuja construção participou, mostrando como a formação de um imenso acervo de fontes sobre a História indígena, acompanhadas de fichas temáticas que permitam a desconstrução e análise destas fontes, pode ser um recurso interessantíssimo e ser usado pelos professores junto aos alunos.

Percebe-se que, na formação docente, discussões teóricas sobre o saber docente e as epistemologias que lhe são próprias são indissociáveis do diálogo com a historiografia e com as dimensões políticas que envolvem o cotidiano escolar e a sociedade como um todo. Não se pode pensar formação no ensino de História e culturas africanas e indígenas fora deste contexto. Diversas iniciativas vêm se articulando, representando. As universidades estão incluindo temáticas indígenas e africanas tanto no bacharelado quanto na formação docente. Cursos de especialização têm sido frequentes e muitos materiais didáticos têm sendo elaborados. Entretanto, a cultura e tradição escolares continuam marcadas pelo eurocentrismo, e um reflexo disso é a abordagem superficial e descontextualizada que muitos livros didáticos ainda fazem destas temáticas. Gradualmente, porém, as próprias políticas de currículo e os programas de seleção de livros didáticos para a rede pública vêm construindo espaços mais favoráveis para a implementação destas nos Colégios, como os de aplicação, que têm em seu fundamento a formação do aluno e professores, constituem um espaço de experimentação fundamental.



Questão 3:

A atividade abaixo visa à construção de uma plataforma digital na qual os alunos interajam com diferentes fontes - e produzam diferentes resultados - relativos ao contato entre o Estado brasileiro e as diversas populações indígenas que vivem em seu território em diferentes contextos e momentos dos séculos XX e XXI. O nome do projeto é "Populações indígenas e Estado brasileiro: contatos, conflitos e resistências".

Objetivo geral: analisar as características de diferentes momentos de contato entre o Estado Brasileiro e grupos indígenas, identificando seus objetivos, as ideologias em disputa, os diálogos entre agentes do Estado e grupos indígenas e as formas de resistência.

Objetivos específicos: (1) Contextualizar a chamada "expansão para o Oeste", durante o governo Vargas, bem como a atuação das irmãs Villas-Bôas e o processo de construção do Parque do Xingu, destacando a forma como os próprios indígenas vivem e reagem às iniciativas de contato; (2) articular a Doutrina de Segurança Nacional, durante o governo civil-militar de 1964/1985, à intensificação da violência contra os povos originários, tendo como base o "Relatório Figueiredo"; relacionando o processo ao aumento da mobilização de resistência indígena; (3) Caracterizar a diversidade de ações que marcou o chamado "Movimento Indígena" entre os anos 1970-1980, destacando as "assembleias ran-indígenas" - as primeiras das quais organizadas pelo Conselho Indigenista Missionário, iniciativas culturais e a materialização dos direitos na Carta Constitucional de 1988; (4) Analisar os desafios contemporâneos dos povos indígenas no Brasil, como a escalada da violência nas áreas rurais, as condições dos índios que vivem em contextos urbanos, a organização de iniciativas como a "Aldeia Maracanã" e o lançamento da primeira candidatura presidencial articulada a uma liderança indígena; (5) Construir uma visão

diacrônica dos contatos, conflitos e resistências entre Estado brasileiro e indígenas durante mais ou menos um século, destacando a agência indígena.

Métodos e procedimentos: O projeto terá a duração de quatro aulas descontinuas, com atividades para serem realizadas em casa. Os alunos serão divididos em quatro grupos, cada um contemplando um dos eixos temáticos descritos nos objetivos acima. Na primeira aula, os alunos serão apresentados, em um laboratório de informática, à plataforma digital criada para o projeto (possivelmente um blog), na qual encontrar-se-ão diversas fontes sobre estes eixos temáticos (discursos, publicações, vídeos, músicas). Cada aluno terá acompanhado de fichas temáticas que possibilitem a desconstrução dos documentos das múltiplas vezes que o habitam. A exposição oral do professor será acompanhada de interação com o ambiente digital. Na segunda aula, os alunos ~~serão~~, em grupos, começarão a interpretar as fontes com o auxílio do professor - no papel de mediador. O trabalho de interpretação continuará em casa. Na terceira aula, os alunos começarão a produzir um resultado, ou "produto", a partir da análise das fontes - que poderá ser um texto ou um vídeo. A elaboração do produto será finalizada em casa. Na quarta aula, os alunos, que já deverão ter postado os seus "produtos" na plataforma digital, avaliarão e comentarão os trabalhos dos seus colegas no próprio plataforma, formando uma espécie de "painel integrado virtual."

Recursos: É necessário um laboratório de informática com acesso à internet e a disponibilização de câmeras para os alunos que optarem por realizar seu produto final em vídeo.

Fontes disponibilizadas: algumas das fontes disponibilizadas na





Plataformas digitais podem ser: artigos de jornal da época da criação do Parque do Xingó; mapas étnicos e com as populações indígenas que habitaram o parque; vídeos retratando o estreitamento mítico entre os membros das expedições e os indígenas, bem como a disseminação de doenças; trechos selecionados do "Relatório Figueiredo"; relacionamentos do modo a não "traumatizar" os alunos; mapas mostrando o impacto de obras como a Rodovia Trans-Amazônica na vida de grupos indígenas; Cartas-pastoriais do CIMI defendendo a mobilização de grupos indígenas; áudio do "Programa do Índio"; gravado em cassetes e enviado pelo Correio a várias aldeias; trechos da Constituição de 1988 e vídeos da fala de Ailton Krenak no Congresso; reportagem sobre o genocídio de populações como os guarani-kaiowá; vídeos mostrando a resistência da Abélia Maracaná; discursos de Sônia Guajajara, liderança candidata à vice-presidência da República nas eleições de 2018.

Análise: os alunos serão avaliados tanto pelos "produtos" que realizarem quanto pelas comentários nos produtos de seus colegas, na dinâmica da "pánel integrado virtual".

Bases teóricas: O trabalho inspira-se nas discussões de Verena Alberti e Susane Rodrigues de Oliveira sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no trabalho com fontes.

Séries recomendadas: Este trabalho é recomendado para turmas do Ensino Médio da Educação Básica.