

① Ao dissertar sobre o processo histórico e as disputas curriculares em torno da formulação e aprovação da lei 10.639/03 iremos, em primeiro lugar, analisar a história de lutas do movimento negro em torno do direito à memória e por políticas públicas de ação afirmativa, relacionando-as com as políticas de Estado. Num segundo momento, descreveremos as políticas curriculares que vieram a ser produzidas na área de Ensino de História no interior dessas disputas discursivas, e, por fim, iremos analisar as tentativas de construção de uma nova tradição curricular na sua relação com a cultura escolar, realçando as especificidades e desafios existentes na dimensão interativa do currículo, com foco no diálogo entre a produção de conhecimentos histórico-escolares e a educação étnico-racial.

Se, por um lado, não é fácil definir um marco de "gênese" da luta do movimento negro brasileiro em torno das políticas públicas demandadas sobre o Estado brasileiro, ou mesmo na perspectiva de ampliação de direitos, mas quais podemos definir uma ~~crônica~~ cronologia que remonta a períodos diversos na história, como a lei Afonso Arinos de 1951, por outro, concordamos com Amílcar Pereira de que no processo de criação da lei 10.639/03, temos como definidor as transformações ocorridas especialmente a partir da década de 1980. O fortalecimento e ampliação do Movimento Negro Unificado (MNU) e as mobilizações sobre os cem anos da abolição da escravidão em 1988 reacendem as disputas num contexto de transição para o fim da ditadura civil-militar. Em que pese a não grande disposição dos novos combatentes do Estado em ampliação das

políticas públicas, o movimento negro busca aumentar sua participação nos espaços institucionais, sendo a atuação em novos conselhos, em especial em São Paulo, referências marcantes nesta luta. A "marcha dos Zumbis" em 1990 e o aumento da pressão sobre o governo Fernando Henrique Cardoso são novos momentos de afirmação dos "de baixo" na busca de crítica da concepção elitista em torno do "negro", a qual, como nos lembra Lucia Helena de Oliveira, é fortemente difundida desde a metade do século XIX. Nesse sentido, a aprovação da LDB em 1996, como também dos Parâmetros Curriculares Nacionais são importantes passos, apesar de, como afirma Mariana Elisa Ramos, ainda no interior de um "multiculturalismo à brasileira", funcional na medida em que ainda realça o "outro" de forma subordinada ao centro europeu. Apesar da lei que determinou a obrigatoriedade do ensino da história e culturas da África e dos afrodescendentes ter sido aprovada neste contexto em 1999, modificando a LDB, ela só foi de fato promulgada no início do governo Lula em 2003. Mas, como nos lembram Martha Abreu e Hebe Mattos, a aprovação dos Diretrizes curriculares para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana em 2004 ~~é~~ é um marco central na medida em que, além de ter sido formulado com importante participação do movimento nos espaços institucionais das câmaras vinculadas ao MEC, não era apenas uma "indicação", como os PCN's, mas tornava os novos definidores obrigatórios, potencializando a real implementação da nova política curricular. Pois, se concordamos com Henry Giroux que toda política curricular é uma política cultural, temos

que tem a clareza que sua real efetivação ocorre a partir de uma diversidade de esferas. Partindo das disputas em torno da transposição didática ainda na nossa área, como formula Chevalland, a tradição seletiva que formula o currículo escolar tem "vida" na sua relação de construção dos conhecimentos históricos escolares no interior das culturas escolares e práticas docentes. Nesse sentido, como a pesquisa realizada por Lorena dos Santos comprova, a dicotomização entre o viés folclorizante "exótico" e estereotipado e uma "positivação" do "negro" de uma nova versão de heróis, muitas vezes simplificadora da História da África, ainda está na ordem do dia no cotidiano escolar. Como defende Verena Alberti, a História da África não se resume ao período de colonização do Brasil, sendo um continente amplo de línguas, tradições, diferenças e histórias. Partindo, por exemplo, desde o Egito e Cartago, a expansão banta e o "reino" de Cuxe, é fundamental que os docentes de história atuem diretamente na construção dos conhecimentos histórico-escolares em diálogo com a educação étnico-racial, já que o racismo antecede a escola e tem forte impacto na cultura e sucessos escolares. Nos usos dos livros didáticos numa perspectiva crítica e produção de materiais específicos, inclusive numa perspectiva de defesa da diversidade religiosa como direito humano, os desafios ainda continuam.

② Para realizar o proposto pela questão iremos num primeiro momento, analisar a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no âmbito da formação inicial docente, dando destaque as discussões em torno dos currículos do ensino superior, da importância do

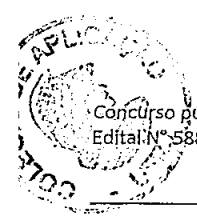


estágio supervisionado, das disciplinas de Didática da História e do PIBID. Depois, analisaremos a formação continuada dos professores a partir dos usos dos livros didáticos, das especializações de pós-graduação e do programa de mestrado profissional "PROFHISTÓRIA", por fim, indicaremos as disputas ainda em curso, dando destaque aos ataques ao PNE-D, a ~~diversa~~ discussão sobre a "residência pedagógica" e os desafios em torno da BNCC e do programa "escola sem partido".

A formação inicial docente tem fulcro central nas políticas curriculares, tendo peso marcante as disputas curriculares que ocorrem no Ensino Superior. A aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08 não garantiram, no âmbito das políticas públicas, a garantia de concursos e inserção das disciplinas "História da África" e "Histórias Indígenas", como comprovam as pesquisas de Kelly Russo e Mariana Paladino. A luta para torná-las obrigatórias ainda persiste nas matérias da TFE's, com o avanço da disciplina História Indígena ainda circunscrita especialmente aos estados do Norte e centro-oeste, muito devido à pressão do próprio movimento indígena. No diálogo entre a ciência de referência e os conhecimentos histórico-escolares, o conteúdo curricular é um dos pré-requisitos fundamentais da transposição didática, sendo a formação inicial muito prejudicada sem sua presença no ensino superior. Adicionalmente, é fundamental a superação de uma visão reducionista, ora mera "formalidade burocrática" ora tecnicista, do estágio supervisionado obrigatório. Como nos lembra Ana Maria Monteiro, o estágio supervisionado com seu "tripe" observação, co-participa-



ção e regência deve superar a concepção meramente "técnica", com o diálogo com as escolas, e professores e professoras "parceiros", numa concepção ativa que em ~~diálogo com~~ consonância com a cultura escolar, tem papel fundamental na consolidação de práticas inter-culturais críticas em prol de uma cultura de direitos, como nos ensina Vera Candau. Nesta perspectiva, o Pibid, como programa institucional de iniciação à docência vem até hoje resultados admiráveis na construção de oficinas e atividades em prol da educação étnico-racial nas escolas, amplificando a formação inicial docente. Mas, como nos lembra Antônio Novoa, a formação docente deve ocorrer de forma continuada e em diálogo com as práticas que forjam sua identidade. Assim, o avanço do PNEB até hoje contribuiu na melhor preparação das aulas, que tem o livro didático como apoio fundamental como também as iniciativas no âmbito de pós-graduação, sejam aquelas mais específicas, como a realizada no IFRJ, sejam as voltadas ao Ensino de História em geral. Neste caso, o "prof história" como mestrado profissional tornou-se uma das principais políticas de formação continuada, rendendo "produtos" utilizados em todo o país. Por fim, apesar de mais de uma década de promulgação das leis, os desafios continuam. Os ataques recentes ao PNEB, os "golpes" em torno das novas versões da BNCC e o avanço da difusão do "escolaser partido" aumentam os desafios daqueles e daquelas que se formam continuamente no interior dos conflitos curriculares existentes em cada escola e sua cultura. Mas as resistências



continuam, e mesmo que importantes pautas como a "residência pedagógica" sejam "capturadas" numa perspectiva conservadora, o momento é de defesa da real implementação de dos avanços já conquistados a partir da 10.639/03 e 11.645/08.

(3) Planejamento de Atividade didática:

"Outros olhares sobre ser indígena no Brasil contemporâneo"

Localização no programa: Os movimentos sociais do Brasil no século XXI

Público-alvo: 9º ano do ensino fundamental

Objetivo geral: Construir conhecimentos sobre a questão indígena no Brasil recente em âmbito urbano

Questão-problema: "O que é ser índio no Brasil hoje?"

Objetivos específicos

Conteúdos

Materiais e ação docente, tempo

Debater analiticamente

- ~~Sobre~~ os conhecimentos prévios sobre o tema

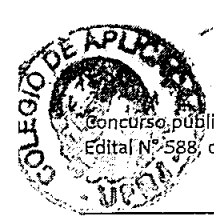
A ideia do indígena como "póssil humano"

• Diálogo em torno da questão-problema, com exposição de imagens com indígenas em contexto urbano ~~10~~ minutos

• Compreender o conceito de memória

• A disputa em torno da memória indígena

• Texto sobre o movimento "Aldeia Maracanã"



20 minutos

- | | | |
|---|--|---|
| • Analisar as transformações no Brasil urbano | • A expansão demográfica indígena no Brasil pós-1990 | • Exposição oral-dialogada sobre matéria de jornal sobre a população indígena atual - 15 min |
| | Segunda aula | |
| • Operar o conceito de multiculturalismo | • A mitologia e cosmogonia indígena | • Apresentação de mitos indígenas brasileiros em comparação com a mitologia nórdica - 15 minutos |
| • Produzir releitura sobre a mitologia indígena | • Os universos dos quadrinhos e os "super-heróis" | • Construção de capas de histórias em quadrinhos com mitos indígenas - 20 min |
| • Avaliar as visões sobre o indígena no Brasil hoje | • A tese da "aculturação" e sua crítica | • Apresentar o material produzido e filmar a roda de conversa, retomando a questão-problema "o que é ser índio no Brasil hoje?" |

Avaliação: Catalogar os materiais produzidos e analisar a filmagem da roda de conversa