A primeira coisa que devemos levar em consideração ao ex-nominarmos 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 exatamente nosso saber histórico escolar foi construído sobre bases eurocêntricas, privilegiando a "História europeia (nisto desde o início do século XIX como "História da civilização", como destaca Circe Bittencourt) 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 mudaram o olhar sobre a África. As perspectivas marxistas e aquilo que confrontrava a chamada "pedagogia ética" (ou abordagens críticas do currículo) passaram a ter na África a imagem do explorado pelo capitalismo internacional, e no racismo - contra as populações africanas, por exemplo - a manifestação da dominação do capital. Neste sentido, lutar contra o racismo equivalia a lutar contra o capitalismo, de maneira mais ampla. Evidentemente, durante a ditadura militar este tipo de abordagem sobre diversas porrequisição. Mas, a partir dos anos 1980, com os processos de redemocratização, ele volta à tônica. Construir uma sociedade moderna democrática implicava combater a desigualdade social. Até então, era aquilo que Carmem Teresa Gabriel e Elza França chamam de "demandas de igualdade."

Nos primeiros anos 1980, entretanto, e sobretudo nos anos 1990, novas perspetivas começaram a surgir. Trata-se da ideia que Ana Maria Monteiro, Carmem Teresa Gabriel e também Tadeu de Sá Silva chamam de "teorias pedaço..."
- Críticos: Elas articulam as "demanda de igualdade", "demanda de diferença", afirmam a necessidade de um multiculturalismo, da discussão da possibilidade de diversas memórias e de diversas identidades - o que trouxe consecutivamente em termos epistemológicos quanto a ideologias (ou seja, em termos de valores e ética) e temas de psicologia e étnica. Enquanto de pos-estruturalismos, não foi mais sentido instaurar em identidades rítmicas e dicionarismos simplistas, como "vencedor e vencido". O conceito paradigma marxista, segundo Carmen Gabriel e Ana Maria Hunteur, disseram, ainda claro que memórias e histórias são campos em disputa, com a possibilidade de mobilização de diversas identidades e diversas interpretações.

Tais perspectivas surgem articuladas aqui: que António Araújo, recuperando Barreira, de Sousa Santos, Chama de uma "cartografia de temporalidades", rompendo com a "monocultura de tempo linear" que entrelaça o tempo com o progresso da civilização (europeia). Daí é que, desde os anos 1990, emerge a investigação de articulação de cotidianos e identidades "não-hegemônicas" e de matriz não europeia. Evidentemente, isso implica considerar o currículo - como faz Elizabeth Macedo - como um "espaço-tempo híbrido", uma "arena cultural "livre de disputas. A memória, memória, a proposta de inclusão de perspectivas não europeias na Educação Básica. Afirma-se, por exemplo, que a construção do inferior" não multiculturalismo como igualdade, justiça social ou direitos humanos.

Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais da segunda metade dos anos 1990, o enfoque na diversidade e no multiculturalismo vem ganhando espaço,
Questão número 2: continuação:

ao menos no currículo formal. A Lei 10.639 vem reforçando o
condenando o “milênio de história” a um “milênio de memória”.
Para Luciana Fleigmann, o dever de memória envolve a dimi-
ção da reparação na construção de uma pluralidade de nar-
rativas a respeito de grupos que historicamente foram alvo de
grandes violações. O ensino de história da África e dos afro-
derivados implica, então, uma forma de superar esquemas
logicamente a história ensinada evidenciando a pluralida-
de de narrativas que a adotarâ; e impertinentes categorias rel-
ativas a outras identidades e memórias possíveis.

É claro que os desafios são muitos. Não adianta, como aponta
Lucianaader Siqueira, entalizar apenas a construção de “memórias
positivas” sobre a África, produzindo saberes completamente desestruturados — o que identifica estar sendo uma prática
corrente. As disputas curriculares, como este exemplo torna
parte, continuam até hoje, mobilizando diferentes perspectivas
na “arena cultural” do currículo. Alguns dentro de campo
das “demandas de diferença”, os achados são muitos dife-
rentes. Resta profundar o debate para que história, cultura
da África e dos afro-descendentes possa significar ampli-
çar a democracia e uma efetiva “educação das Rela-
ções Étnico-Raciais”, como está previsto nas Diretrizes Curri-
culares Nacionais de 2013.
Questão número 2:

Como diversos pesquisadores afirmam — entre eles, Monika Lauro e Luciane dos Santos —, um dos maiores desafios à planejamento e execução das lei 10.639 e 10.645 é a formação (inicial e continuada) dos professores que trabalharão os temas 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 impacto é visível na sua ensema muitas vezes faz com que a dimensão de rigor histórico seja deixada em segundo plano. Entretanto, como afirma Jean-Claude Forquin, o caráter monocultural do ensino escolar não é combatido de maneiras frágeis, caso contrário a mesma presença de indivíduos de diferentes origens nas escolas brasileiras garantiria-lhe um caráter multicultural.

Luciane dos Santos, analisando especificamente as distinções da lei 10.639, em linhas gerais, emitiremos que, entre os professores da rede pública, parecia haver uma dicotomia entre História e memória, com a segunda (relato de cultura) prevalecendo. Muitos professores, buscando questionar o que Verena Alberti chama de uma “visãohinotizada do negro” na nossa tradição discípula, optam por abordar apenas “elementos positivos” (arte, literatura, músicas), incorrendo na construção de imagens enlutadas e feliciterizadas. Tenta-se, de que Carlos Agosthiana denomina de uma “corrente da superioridade africana”, construindo a imagem de uma ideia sociedade prônica, sem luta de classes ou conflito 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 essa situação orinmória. Tal abordagem carece de qualquer historicização e não contribui em nada para a des-
Construção de estereótipos ligados a oses grupos, visto que ob-
mas substituem estereótipos negativos por outros positivos, impor-
mente positivas. O resultado é uma coleção de relatos que não
leva à reestruturação de memórias e identidades novas e
consistentes sobre as sociedades africanas e indígenas.
Portanto, capacitar os professores em formação para o trein-
amento com estas temáticas na formação inicial e continuar
com a capacitação (bem como os outros professores que não se
formaram no contexto dessas novas demandas) através
da formação continuada é fundamental. Verena Alberli des-
tacha que o professor deve ser preparado para pensar os alu-
mos como "agentes de interpretação e formulação de conhecimento," como sugere proprioamente ditos. Portanto, considerar esta
educação das histórias de africanas e indígenas não
tenha sentido algum. Aliás, "considerer-as" versão de história
alguma tem sentido: os próprios alunos devem construir o
seu conhecimento, com a mediação fundamental do profes-
sor, que, como afirma Alessandra Carvalho em trabalho
sobre ensino de história da Ditadura Militar, deve abrir
mais do que passar a responsabilizar o processo de ensino/aprendizagem.

Na formação inicial e continuada, a perspectiva do alu-
mo como agente deve ser enfatizada, para que sejam os
professores fundamentais como o que Monica Kosma Chama
de "descolonização" da África, Eulis Romanier Bessa
Freire Chama de ideias equivocadas sobre os índios, como a
ideia do "âncora genérico." Deixar que os alunos condu-
sam o processo de pluralização destas histórias e culturas
indígenas, segundo Verena Alberli, permitir que eles mesmos
"manuseiem" as fontes históricas que lhes digam respeito para,
através da mediação do professor, chegar ao seu próprio
Concluímos. Neste caminho também segue Susane Rodrigues
de Oliveira, que analisa o projeto de site "América Indígena", de cuja construção participou, mostrando como a formação de um imenso acervo de fóruns sobre a história indígena, composto de fichas temáticas que permitem a desestruturação e análise destas fóruns, pode ser um recurso interessantíssimo para ser usado pelos professores junto aos alunos. Percebi-se que, na formação docente, discussões teóricas sobre o saber docente e as epistemologias que lhe são próprias são indissociáveis do diálogo com a história social e com as dimensões políticas que envolvem o estudante estudar a sociedade como um todo. Não se pode pensar formação nas esferas de história e culturas africanas e indígenas fora deste contexto. Diversas iniciativas estão se articulando, mesclando-se. 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 tradicional escolar continua sendo marcada pelo euracentrismo, e uma reflexão sobre a abordagem superficial de descontextualizada que muitos livros didáticos ainda fazem destas temáticas. Gradualmente, porém, as próprias políticas de currículo e os programas do setor de livros didáticos para a rede pública vem construindo espaços mais favoráveis para a implementação destas línguas. Como a demanda por que têm em foco fundamental a formação do aluno e professores constituem um espaço de experimentação fundamental.
A atividade obvia visava à construção de uma plataforma digital na qual os alunos interajam com diferentes textos e produzam diferentes resultados - relacionados ao contato entre o Estado brasileiro e as diversas populações indígenas que vivem em seu território em diferentes momentos e momentos dos séculos XX e XXI. O nome do projeto é "Populações indígenas e Estado Brasileiro: contato, conflito e resistência".

Objetivos gerais: 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 e discutir a chamada "expansão para o Oeste" durante o governo Vargas, bem como a trajetória dos irmãos Villar-Bósio e o processo de construção do Parque do Xingu, destacando a forma como os próprios indígenas reagiram às iniciativas de contato; (2) articular a Delegacia de Segurança Nacional durante o governo civil-militar de 1964 (1975), 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 e 1980, destacando as "Assembleias Pan-Indígenas" - as primeiras das quais organizadas pelo movimento Indígena Mundurucu; (4) articular as desafios contemporâneos dos povos indígenas no Brasil, como a escalação da violência nas áreas rurais, as condições dos índios que vivem em contato urbano, a organização de iniciativas como a "Atlântica Maracanaú" e o lançamento da primeira candidatura presidencial articulada a uma liderança indígena; (5) construir uma visão
discriminica das cidades, conflitos e resistencias entre estado brasi-
leiro e indigenas durante mais ou menos um século, desta-
cendo a radicia indigena.

Metodos e procedimentos: O projeto tera a duração de quatro
aulas descontinuas, com atividades para serem realizadas
em casa. Os alunos serao divididos em quatro grupos, cada
uma contemplando um dos cinco temas tematicos desenvolvidos nas
aulas anteriores. Na primeira aula, os alunos serao apresenta-
\"es, em um laboratorio de informtica, a plataforma digital
criada para o projeto (possivelmente um blog), no qual encon-
trarao diversos fontes sobre estes cinco temas tematicos (discursos,
publicacoes, vídeos, musicas). Cada uma tera o acompanhamento de
fichas tematicas que possibilitam a deconstrucao de documentos
das multiplicas vezes que o habitar. A apresenta de projeto
sera acompanhada de interacao com o ambiente digital. Na
segunda aula, os alunos, em grupos, acompanharao a
interpretação das fontes e o quinhil do professor - modelo de me-
deador. O trabalho de interpretacao continuara em casa. Na ter-
ceira aula, os alunos comecarao a produzir em resultado, ou
"produzir", a partir da analise dos fontes que poderao ser um
texto ou um video. A elaboracao do produto sera finaliza-
da em casa. Na quarta aula, os alunos, que serao dividos em
grupos, se apresentarao os seus "produtos" na plataforma digital, avaliarao
o comentario dos trabalhos dos seus colegas na plataforma, formando uma espécie de "painel integrado
virtual".

Recurso: E necessario um laboratorio de informtica com
acesso a internet e a disponibilizao de consolas para
os alunos que optarem por realizar seu projeto final em
video.

Fontes disponibilizadas: alguns provao
Plataformas digitais podem ser: antigas de jornal da época da criação do brinquedo indígena, que habitavam e que se integraram e entranharam muitos entre os membros das comunidades e os indígenas, bem como a disseminação de danças, trechos selecionados do "Relatório Figueiredo" selecionados de moda e manias "traumatizar" os alunos; mapas mostrando o impacto de obras como a Rodovia Trans-Amazônica na vida de grupos indígenas; cartazes-pastas em cartaz do CNI defendendo a mobilização de grupos indígenas; vídeos do "Programa de Indígenas" exibidos em Congresso e enviado pelo Correio da manhã aldeias; video da Constituição de 1988 e vídeo da fala de Ailton Krenak no Congresso; reportagens sobre o genocídio de população como os guarani-Xavante; vídeos mostrando o ressurgimento da África do Sul; discursos de Sena Guajajara, liderança indígena à eleição de 2018.