

Cinema Africano e relações étnico raciais: experiências e possibilidades.

ERIKA BASTOS ARANTES¹

Cinema Negro e Africano

A África já foi amplamente retratada no cinema. No entanto, a maior parte dos filmes a que temos acesso mais facilmente (através das salas do circuito comercial de cinema, da televisão, etc) contribuíram para reafirmar estereótipos reproduzidos desde os tempos coloniais. Como apontou Damasceno (2008), muitos desses filmes, a maioria produzidos por estrangeiros (especialmente entre as décadas de 30 e 50), buscavam documentar a vida e os hábitos africanos através de documentários etnográficos, como uma espécie de inventário sobre o comportamento dos povos africanos.²A autora aponta que esses filmes serviam como divulgador de um continente inóspito e distante no Ocidente, ao passo que os colonizadores europeus faziam o uso de imagens como meio de domesticar e civilizar os povos colonizados. (DAMASCENO, 2008).

Somente após as independências os africanos passaram a produzir seus próprios filmes, falando de assuntos pertinentes à sua história, às suas realidades diversas e às culturas dos diversos povos daquele imenso continente. Como disse Joseph Paré, o novo cinema africano, assim como a literatura, foi na contramão de um discurso e de uma visão de mundo que infantilizava o negro, dando a ele estatuto de ser inferior e tratou de contestar as imagens difundidas pelo cinema colonial. Dessa maneira, os cineastas africanos produzem, ainda hoje, obras centradas nas realidades da África pós-colonial. Dessa forma, para os africanos, o cinema e a literatura tornaram-se armas contra a alienação depois de anos de domesticação (PARÉ, 2000).

Atualmente, a produção cinematográfica africana é impressionante. A Nigéria, por exemplo, é a 3º maior indústria de cinema do mundo, perdendo somente para os Estados Unidos e a Índia. Nesse país, o cinema só perde para a indústria petrolífera em termos econômicos. Burkina Faso também tem grande força em termos de indústria cinematográfica. Segundo Damasceno, o país montou um fundo para o desenvolvimento cinematográfico após a independência, nacionalizou as salas de cinemas e abriu uma escola

¹ Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense e pós-doutora em Educação pela Uerj.

² Compreendemos que, embora muitos filmes retratem o continente africano de forma negativa, estes mesmos filmes são *usados* de formas variadas por seus consumidores, não produzindo sempre o efeito desejado. No entanto, neste texto, queremos destacar a contribuição inegável destes filmes para visões preconceituosas acerca da África.

técnica de cinematografia (DAMASCENO, 2008). Vale destacar que o governo compreende a indústria cinematográfica como importante, não somente para a economia e para a cultura nacionais, mas também para a criação de uma identidade que ainda é, para alguns, necessário criar nos países africanos. Mesmo assim, devemos também lembrar que estes filmes são consumidos de variadas formas e que podem contribuir, ou não, para a tessitura desta mesma identidade almejada por alguns.

Um dos filmes produzidos nesse contexto chama-se *Keita! l'heritage du Griot* (*Keita! O legado do Griot*) e coloca questões muito interessantes para pensar a produção do conhecimento em espaços/tempos diversos. O filme é do cineasta, escritor e também *griot*³ *Dany Kouyaté*. Foi produzido em 1995 em *Burkina Faso*, onde se passa a história.

Na narrativa, após um sonho, o *griot Djelibá* deixa sua aldeia em direção à cidade para cumprir sua missão de introduzir o jovem *Mabo* nas tradições de sua família, contando-lhe a história de seus antepassados. Estas tradições remontam à história de *Sundjata Keita*, fundador do Império do *Mali*, um Estado africano que durou cerca de 400 anos (aproximadamente entre 1230-1600) e é considerado um dos mais prósperos de todos os tempos. *Djéliba* havia sido o *griot* do pai de *Mabo* e o pai de *Djelibá* o do avô de *Mabo*, sendo ele parte de uma família de *griots* oficiais da família *Keita* desde os tempos de *Sundjata*.

Em uma das primeiras cenas, o menino lê um livro em voz alta: "nossos ancestrais se pareciam com os gorilas e sua inteligência não era desenvolvida. O homem atual vem do homo sapiens e é mais inteligente." É exatamente no momento da leitura que *Djéliba* chega e conta para *Mabo* que estava ali para contar a ele sobre seus ancestrais - que na sua rede de conhecimentos e significações não são os gorilas e, sim, o *Mansa*⁴ do antigo reino do *Mande*: *Mghan Kon Fatta Konatê*, pai de *Sundjata Keita*, de onde descende a família de *Mabo*. O menino se mostra bastante interessado e curioso e a narrativa se desenrola a partir dos ensinamentos do *griot*, que passa a narrar a história de *Konatê* e de *Sundjata Keita*.

Chamado de velho por todos, mas velho aqui representa respeito e não desprezo como estamos acostumados, o *griot* é muito bem recebido pela família. No entanto, as

³ Os Griot são os contadores de história responsáveis pela transmissão dos ensinamentos....

⁴ Mansa é um título que pode ser traduzido como Rei

diferenças entre a África moderna e a tradicional⁵ - representada pela figura do *griot* - começam a aparecer logo no início. Primeiro em pequenas questões que não afetam em nada a missão do velho, como, por exemplo, o fato de ele preferir estender sua própria rede e dormir no quintal da casa dos *Keita*, apesar destes lhe oferecerem um quarto. Coisa parecida ocorre logo no primeiro almoço com a família em que é servido comida de branco nas palavras da mãe de *Mabo* e o *griot* não se entende com os talheres e pede água para lavar suas mãos e usá-las para comer. É no fim desta refeição que *Djéliba* conta aos pais de *Mabo* sobre sua missão de contar para o menino a sua história. A mãe do menino de início se mostra preocupada com a iniciação de *Mabo* nas tradições e o quanto isso poderia afetá-lo na escola. O pai diz achar importante que o filho seja iniciado e não dá ouvidos à mulher.

Logo os ensinamentos do velho ao menino começam a desagradar sua mãe ainda mais e, posteriormente, seu professor. Isso acontece porque o enorme interesse de *Mabo* pelas histórias contadas pelo *griot* faz com que ele acabe por se desinteressar pelo que aprendia na escola, causando insatisfação de seu professor, que busca a família para falar sobre a queda em suas notas. O pai, ao contrário, defende a todo custo que os ensinamentos prossigam, atribuindo grande importância às tradições. Ele diz que os *Kouyatê* são os *griots* da família *Keita* há séculos e sua mulher ri e diz que as coisas mudaram.

Essa é a grande questão do filme. As diferenças entre a memória preservada pela tradição oral e a história oficial ensinada pela escola - e que tem relação com as expectativas de uma África moderna - entram em conflito durante toda a narrativa.

Ao longo do filme o velho *griot* percebe que sua missão será difícil face às novas exigências da África moderna, bem diferentes daquela tradicional. Ele começa a perceber isso aos poucos. Em um momento do filme, por exemplo, os pais de *Mabo* saem de casa e uma empregada chega para fazer as tarefas. O *griot* fica espantado e pergunta ao menino se sua mãe não faz as tarefas e o garoto responde que sim, quando a empregada fica doente. Em outra cena, o marido pergunta à esposa se ela não viu a esteira de fazer orações e ela diz que não e que ele mesmo a procurasse. *Djéliba* não consegue compreender a partir de suas redes - aquelas tecidas na África dita tradicional cujos costumes ainda são preservados em aldeias como a de origem do velho - as redefinições também do papel da mulher africana naquela nova sociedade.

⁵ Estamos chamando de África "tradicional" aquela anterior à colonização europeia e "moderna", ao continente pós-colonial, onde se torna perceptível a influência da cultura europeia em diversos níveis. Cabe ressaltar que estamos cientes dos limites destes termos.



A percepção dessas diferenças entre o moderno e o tradicional - que pode se traduzir também nas diferentes formas de conhecimento - se acirra ao longo do filme em diversos momentos. Em uma cena, a meu ver central no que diz respeito a essa discussão, o professor de *Mabo* retorna à sua casa e encontra o menino e o *griot* conversando. O diálogo que se enreda entre os dois se veste de metáfora do conflito entre conhecimento apreendido na escola, dito científico, e os outros saberes, estes tecidos através das histórias contadas pelos *griots*, remetendo à enorme importância da oralidade na tessitura do saber em quase todos os países africanos.

O professor quer convencer o *griot* não a parar com os ensinamentos à *Mabo* - o que evidencia o ainda presente respeito aos velhos e também à tradição - mas que o fizesse durante as férias, quando não precisaria competir com a escola, essa, sim, de grande importância para a inserção do menino na África moderna. *Djéliba* pergunta o nome do professor e quando este lhe responde que se chama *Idrissa Fofana*, ele pergunta o significado deste nome. Ao responder que não sabia o significado de seu próprio nome, *Djéliba* questiona o professor "o que poderá ensinar às crianças se não sabe o significado do seu próprio nome?". E segue a conversa afirmando que ele, o *griot*, sabe a origem do nome *Fofana*, assim como sabe a origem de todos os 124 000 seres que existem entre o céu e a terra, excetuando dois deles: o carneiro e o sorgo. E pede incisivamente para que o professor não ensine mais a *Mabo* que seu ancestral parece um gorila, "pois o ancestral dele é um Rei! *Magan Kon Fatta Konatê, mansa do Mande*".

Interessante perceber como o professor em nenhum momento ignora a importância do saber tradicional, apenas o coloca em segundo plano em uma escala de importâncias, alegando se preocupar com o fato de *Mabo* responder errado se a pergunta sobre os ancestrais for feita numa "prova". O professor reconhece que o saber do *griot* é diferente do saber dele, nunca desqualificando totalmente o saber do velho. Entretanto, mesmo não desqualificando o saber do *griot*, o professor evidencia uma hierarquia entre os saberes, hierarquia na qual acredita parte da África moderna, representada no filme também pela figura da mãe do menino.

Notadamente, o saber do professor é o saber escolar, considerado científico, oficial. Para o professor e para a mãe do menino, não se trata de escolher entre um dos saberes, mas de priorizar um em detrimento de outro, o que fica evidente no momento em que se discute qual deve ser ensinado primeiro e qual ficaria para as férias do menino.



É isto que o filme coloca e também ele critica e *complexifica*. No entanto, apesar de considerar este um debate rico e necessário, é preciso acrescentar que, a meu ver, o tal "saber escolar" ou o saber produzido nas escolas não são somente àqueles contidos na matéria dada ou da disciplina. O saber escolar ultrapassa os limites da sala de aula e até mesmo os muros da escola e volta para dentro dela encarnados nos *praticantespensantes* das escolas.

Djéliba continua o debate dizendo que "o saber tem muitos sentidos", além de ser inesgotável e complexo. Conclui dizendo que o saber "pode estar no sopro dos ancestrais, no milho e na areia" e afirma serem truques o que o professor de *Mabo* o ensina na escola. A nosso ver, importa muito este trecho, pois, através desta fala, o velho *griot* confere aos cotidianos a tessitura dos saberes. Acredito que a educação de maneira geral também se tece nos cotidianos e neles, através das diversas redes educativas das quais fazemos parte, os saberes são enredados.

Ao fim deste debate, a dificuldade do velho *griot*, representante da África tradicional, de compreender a África moderna fica evidente quando este não entende que o professor não pode modificar o calendário escolar porque quem decide isso é o governo. E o *griot* responde que então esperaria ali, sentado no chão de uma calçada, pelos dirigentes do governo para discutir com eles a alteração do calendário escolar. Assim, poderia seguir introduzindo *Mabo* na história de seus ancestrais sem a concorrência da escola. Nesse momento, o professor se retira, acabando com a conversa. Após outras confusões geradas pelo interesse do menino na escola e seu professor retornar a sua casa, desta vez com pais de outros estudantes que sentiam-se da mesma forma, prejudicados pela *contação* das histórias reproduzidas para os colegas por *Mabo*, o *griot* decide ir embora.

Ciente de ter causado um drama familiar, já que a mãe do garoto dá um ultimato ao marido de que se *Djéliba* não fosse embora ela iria, o velho chama seu iniciado para uma última conversa antes de ir. Suas últimas palavras não poderiam ser mais significativas. Ele diz "*Mabo*, sabe por que, nos contos, o leão sempre é vencido pelo caçador? Porque o caçador é quem conta a história. Se a história fosse contada pelo leão poderia ser diferente. (...) Lembre-se de que o futuro vem do passado". E se vai antes de terminar sua missão de contar a *Mabo* o significado de seu nome.

O filme coloca na boca do velho *griot* um antigo ditado africano que nos leva a uma discussão a meu ver essencial para nós professores e para a sociedade em geral. A história que



a maioria de nós sabemos sobre a África, a história que há até bem pouco tempo era ensinada nas escolas era a história da África sob o olhar europeu. Sequer levava-se em conta a diversidade do continente com mais de 50 países diferentes, que muitos pensam ser uma coisa só, um país. Assim, durante anos tivemos contato com o continente africano através de histórias de escravidão nas Américas ou da presença europeia no continente, sempre vista de forma positiva como aqueles que lá estavam para promover uma missão civilizatória em um espaço selvagem. E o cinema reforçou esta imagem através de filmes, sendo *Tarzan* talvez o mais conhecido e simbólico deles.

Descolonizando o currículo

Entendo que o relato audiovisual é competente para permitir as novas expressividades sociais porque sempre foi um modo de expressão instável e aberto para os criadores. De acordo com Rincón (2002), o audiovisual é um "supermercado simbólico de estilos de vida para habitar esses tempos desalmados de razões". Assim, a potência do cinema constitui-se na possibilidade que ele cria para se imaginar a existência, para se pensar numa história possível, para além da história existente.

Ao escolher trabalhar com filmes sobre África e feitos por africanos, objetivamos lançar olhares para espaços/tempos outros, ainda bastante desconhecidos por nós, mas de imensa importância para se pensar questões fundamentais da contemporaneidade, tais como cultura, relações raciais, interculturalidade e também diferentes formas de produção e transmissão do conhecimento. Julgando ser de suma importância para entender uma sociedade e os grupos sociais que dela fazem parte, entender a sua produção audiovisual, pensamos que conhecer as imagens produzidas por cineastas africanos é um meio de descolonizar o pensamento sobre o cinema e ampliar o repertório de representações sobre o negro e o continente africano, a partir de um discurso produzido pelos próprios e não apenas por discursos sobre ele. Nesse sentido, é interessante pensar no *Epistemologias do Sul*, de Boaventura de Souza Santos, que usa a expressão como metáfora da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo colonialismo, que imprimiu uma dinâmica de dominação política e cultural submetendo o conhecimento e as práticas sociais à sua visão etnocêntrica.

O ensino de História no Brasil, mantém essa visão eurocêntrica, dominante desde o XIX. Visão esta que orienta os currículos e reproduz uma concepção, mais do que colonialista, de colonialidade. Para tratar da colonialidade, lança mão do aparato teórico desenvolvido por um grupo de intelectuais que vêm pensando e propondo alternativas epistemológicas, abordando a produção de conhecimento em uma perspectiva não eurocêntrica.

Intelectuais do grupo “Modernidade/Colonialidade”, como Anibal Quijano, colocam que a colonialismo e colonialidade são conceitos relacionados, mas distintos. A colonialidade ultrapassa o colonialismo. Este se encerra com o retorno das soberanias dos povos colonizados a partir das independências políticas dos povos colonizados. No entanto, as relações de colonialidade se mantêm, sobrevive ao colonialismo mesmo sendo resultado dele (QUIJANO, 2005).

Dessa forma, as relações de colonialidade podem ser percebidas em instâncias diversas, como na subalternização das formas de produção e transmissão do conhecimento dos povos não europeus. Como afirma Ramón Grosfoguel, referindo-se ao que chamou de ‘racismo epistêmico’ gerado pela colonialidade fundada na modernidade, a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007, p. 35)

Pensando em alternativas epistêmicas a colonialidade, coloca-se a necessidade de um “pensamento outro”, decolonial, que vizibilize as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (CANDEAU e OLIVEIRA, 2010).

Stuart Hall (1997) em seu *Identidade Cultural na pós-modernidade*, atentou para as profundas mudanças socioculturais das últimas décadas, como o desmoronamento das certezas, o afloramento das diferenças culturais, a velocidade na circulação das informações, os cruzamentos entre o local e o global, etc. Essas percepções nos levam, com o autor, ao questionamento das verdades universais e ao entendimento da sociedade como fragmentada e plural. A crítica aos saberes totalizantes abriu caminho para novas formas de pensar e conceber o conhecimento, agora compreendidos em sua mobilidade e capacidade de transformação.



Nesse contexto de questionamentos das hierarquizações culturais e dos conhecimentos totalizantes, surge no Brasil a Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Segundo a lei, o ensino e aprendizagem 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.⁶

No entanto, a inclusão da História da África nos currículos escolares, por si só, não resolve o problema do desconhecimento dos estudantes e da sociedade de uma maneira geral acerca da África. No caso das escolas, especificamente, enfrentamos um grande desafio: como ensinar história da África se os professores desconhecem a História da África? Vale ressaltar que os departamentos de História das Universidades até bem pouco tempo não tinham cadeiras em África, não sendo, assim, oferecidos cursos específicos em História da África (salvo raras exceções). Estudamos a África sempre a partir de uma perspectiva outra, que não a África em si mesma: para falar da expansão marítima europeia, para entender os africanos no Brasil, para tratar da descolonização europeia nos continentes asiáticos e africanos no século XX, etc. Ou seja, sempre tangencialmente. A História da África a partir de uma perspectiva africana, começa a se estabelecer também a partir da lei 10.639/2003. E, ainda assim, de forma lenta e gradual. Ainda hoje, dez anos depois, muitas universidades ainda não possuem em seus quadros professores concursados para a cadeira. Dessa forma, conclui-se que a maior parte dos professores das escolas de ensino fundamental e médio no Brasil não tiveram uma formação que incluísse a História da África e não é incomum que estes reproduzam em suas aulas estereótipos e preconceitos. Estereótipos e preconceitos estes que foram sendo adquiridos a partir do contato com imagens de África divulgadas nos diversos meios de comunicação, sempre prontos a divulgar, quase sempre, apenas um lado, uma versão da história.

Para Pereira e Monteiro (2013), a lei 10.639 – bem como a 11.645/2008⁷ - buscam superar a “perspectiva eurocêntrica”. Dessa forma, os autores concluem que incluir nos conteúdos relacionados às temáticas da história da África, dos africanos, dos afro-

⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Expandindo ainda mais o debate e com intuito de ampliar a Lei 10.639, é sancionada a lei 11.645, de 2008, que inclui o ensino sobre a cultura indígena em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras, com ênfase em sua luta e sua contribuição na formação da sociedade nacional (contribuição social, econômica e política).

⁷ A lei 11.645/2008...



descendentes e indígenas, acarreta em um aumento de estudos e pesquisas, bem como nos obriga

“a pensar alternativas que implicam necessariamente numa redefinição e na reorganização da História ensinada em sua seleção de conteúdos e processos de didatização, e que implicam uma verdadeira “reinvenção” da História escolar e, conseqüentemente, de memórias constituídas a partir de visão crítica e intercultural” (PEREIRA e MONTEIRO, 2013, pg. 11)

Nessa perspectiva, e pensando sobre as relações educacionais, Catherine Walsh propõe a concepção teórica da “pedagogia decolonial”, que está intimamente ligada a uma perspectiva intercultural da educação (WALSH, 2007). Vera Candéau e Luís Fernandes Oliveira, dialogando com Walsh, apontam que a perspectiva intercultural não deve se ater somente a somente “incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico” (CANDEAU e OLIVEIRA, 2010, pg. 28).

Assim, o que Walsh vai propor é a perspectiva da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial, visando não somente a inclusão de conteúdos, mas a transformação do pensamento. Para ela, a interculturalidade crítica

é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. (WALSH, 2007, pg. 8)

Penso que faz-se urgente que o ensino de história no Brasil dialogue com essa perspectiva, buscando deslocar o conhecimento dos referenciais eurocêntricos dominantes até então. É importante dizer que a promulgação das leis 10.639 e 11.645, como afirmou Gomes (2008), abriu um espaço institucional para discutir a diferença e o outro na instituição escolar. No entanto, para a autora a lei não é de fácil aplicação, porque trata de questões curriculares conflitantes, que questionam e desconstróem conhecimentos históricos considerados verdades tidas como inabaláveis. Para a autora, (GOMES, 2012):

o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Dialogando com essas questões, penso na necessidade de sintonizarmos-nos com o processo de implantação da Lei 10.639/2003. Cabe mencionar que, passados 11 anos da promulgação da referida lei, a África e as origens africanas da cultura brasileira ainda se mostram invisíveis para a maior parte da sociedade, não sendo diferente no âmbito escolar. Compreendemos que as imagens veiculadas em diversos meios (TV, revistas, livros didáticos, cinema) contribuem diretamente para a criação de estereótipos e de visões cristalizadas acerca do continente, cujo efeito mais sensível em nossa sociedade é o preconceito em relação aos africanos e afro-brasileiros.

Em uma palestra ministrada em 2009, a escritora nigeriana *Chimamanda Ngozi Adichie* nos adverte para os perigos de uma história única⁸. Entre as histórias contadas por ela, está a de quando ela deixa a Nigéria para estudar nos Estados Unidos. Conta que a sua colega de quarto na Universidade se admirou do seu inglês, das suas roupas e até mesmo da música que ela ouvia em seu *Ipod* (e se surpreendeu também pelo fato dela ter e saber usar um *Ipod*). A surpresa é produzida a partir da expectativa da colega americana em relação a uma africana, que, de acordo com o que aprendeu em suas inúmeras redes, deveria falar a língua nativa, usar roupas étnicas e escutar música tribal (nunca em um *Ipod*, que, em sua visão, não existe na África). É exatamente isso que nós, professores devemos evitar. Essa história baseada em uma única visão, que estabelece estereótipos e restringe os seres humanos, também cria preconceitos e contribui para ações preconceituosas.

A meu ver, temos que assumir o compromisso de não nos conformarmos com essa única história contada (e reproduzida por muitos de nós) durante tanto tempo sobre a África. Não se trata de negar as histórias trágicas desse continente tão explorado. Todas aquelas imagens negativas reproduzidas exaustivamente pelos diversos meios realmente existem e devem ser conhecidas e discutidas. No entanto, é preciso questionarmos a história - e as imagens - que limitam e impõem uma visão única e generalizada.

Importantíssimo dizer que, aqui, a imagem negativa perpetuada sobre a África associa-se diretamente ao negro, perpetuando uma visão discriminatória. Assim, acreditamos que diversificar as visões de África, atentando para a diversidade do continente, não é somente abrir espaço para outras histórias frente à história única, mas também para outras histórias do negro e, assim, contribuirmos com a luta contra a discriminação racial. Tecer outras imagens

⁸ Palestra da escritora em conferência realizada pela organização não governamental *TED (Technology, Entertainment and Design)* em 2009.



dos negros é também contribuir para que os estudantes tecam outras relações entre si. Um estudante negro pode tecer outras imagens sobre si mesmo a partir destes filmes, imagens e narrativas, bem como outros estudantes podem questionar impressões que levam ao preconceito e que são naturalizadas por um grupo de pessoas.

Cinema e educação

A proposta de pensar o ensino de história e as possibilidades que o cinema africano traz para (re)pensar as relações étnico-raciais, surge a partir de uma experiência de um curso de extensão em formato de cine clube sobre o cinema africano, realizado na Faculdade de Educação da Uerj (Rio de Janeiro), no segundo semestre de 2014. Nesse cine clube, que teve como público alvo preferencial professores das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro – não apenas de História – foram apresentados filmes de diversos países da África, seguidos por debates. Os filmes apresentavam temáticas diversas e os debates giraram em torno, entre outras coisas, de como essas imagens cinematográficas produzidas no continente africano podem nos ajudar na introdução da história da África, bem como na reeducação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras.

Parto da ideia de que filmes possibilitam, por um lado, conversas nas redes educativas formadas pelos docentes e nas quais eles se formam. Por outro lado, possibilitam a ampliação dos conhecimentos e significações que circulam nessas redes (ALVES, 2010). No caso dos filmes que retratam países africanos e feitos por africanos, estamos falando de filmes com temáticas, narrativas, cultura e estética ainda pouquíssimo divulgadas e, por isso, que não encontram eco, até o presente, entre os docentes. Dessa forma, julgamos que esses filmes podem nos ser muito úteis para pensarmos as construções de identidades e subjetividades no contexto diaspórico, refletindo sobre as relações históricas e culturais responsáveis pela perpetuação de heranças e tradições, mas também pela sustentação de estereótipos e preconceitos raciais.

A ideia é, sobretudo, pensar e discutir esses estereótipos e preconceitos e, a partir de atividades que envolvam narrativas fílmicas, conhecer e compreender os espaços/tempos culturais pelos quais circulam professores e estudantes, mais especificamente como se colocam em relação aos temas levantados nos filmes criados e desenvolvidos na África, e como estes podem implicar na sua prática curricular; espera-se, assim, também contribuir



para a ampliação e o fortalecimento de práticas educacionais que possuem como característica principal a busca pela superação do racismo e de outros tipos de discriminação.

Bibliografia

ALVES, Nilda. Redes Educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola, DALBEN, Ângela e LEAL, Júlio Diniz Leiva (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade**. 66 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, v. 1, p. 49-66.

BAMBA, Mahomed. "A recepção dos Filmes Africanos no Brasil". In: MACHADO, Rubens et alli. **Estudos de Cinema SOCINE**. São Paulo: Annablume, 2006. (pg. 135-142).

BAMBA, Mahomed e MELEIRO, Alessandra. (orgs.). **Filmes da África e da Diáspora: objetos de discursos**. Salvador: EDUFBA, 2012.

CANDEAU, Vera Maria e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. "Pedagogia Decolonial e Educação anti-racista e intercultural no Brasil". In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

DAMASCENO, Janaína. Revertendo imagens estereotipadas In: **ComCiência: Revista Eletrônica de Jornalismo científico**. Abr., 2008. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=34&id=399>.

GOMES, Nilma Lino. "Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos". In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012)

GROSGOUEL, Ramon. "Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos:multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais". In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GUILROY, Paul. **O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência**, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes - Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, 2007.

PARÉ, Joseph. "Keita! L'heritage Du Griot: l'esthétique de la parole au service de l'image". In: **Erudit: Promouvoir et diffuser La recherches et la création**. Vol. 11, n. 1, 2000, pgs. 45-59.

PEREIRA, Amilcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria. (orgs.). **Ensino de História e cultura afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.



RODRIGUES, João Carlos. **O Negro Brasileiro e o Cinema**. Rio de Janeiro: Selo Negro, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa e Meneses, Paula (orgs). **Epistemologias do sul**. S. Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. "Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial". In: Memórias Del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.