

MEMÓRIAS E IMAGENS DESESTABILIZADORAS PARA A (RE) EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Luiz Fernandes de Oliveira¹
Mônica Regina Ferreira Lins²

RESUMO

Este texto apresenta experiências na utilização de acervos de imagens como recurso didático para construção do conhecimento histórico na formação de professores em ensino de História e Cultura da África e com alunos do ensino básico. As fotografias, as charges, os desenhos, os áudios-visuais e outros tipos de imagens, representam acervos hipertextuais com uma linguagem independente, portadora de inúmeros pontos de vista. Em sua concepção inicial, há a intenção de quem as produziu que, no entanto, produzirão outros níveis de interpretação, novos modos de registrar e tecnologias diferentes de escrita. Tais imagens, no contexto das discussões étnico-raciais em educação, podem se configurar como documentos históricos para a reconstrução do passado e desestabilização do presente.

Palavras-chave: formação de professores; Lei 10.639; educação das relações raciais.

Este trabalho se insere no campo das discussões étnico-raciais e formação de professores. Nossas reflexões foram motivadas pela experiência acadêmica que tivemos à frente de uma Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras iniciada em novembro de 2005, no município de Macaé – RJ. Estavam matriculados cerca de sessenta professores de diversas disciplinas, porém, o grupo era composto em sua ampla maioria por professores de história das redes estadual e municipal de educação e que atuam em diversos anos de escolaridade. Tal iniciativa surge no rastro da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos Negros no Brasil em todo o currículo do ensino básico. O amplo espaço de debate permitiu por parte do conjunto de professores, a percepção de que a aplicação dessa legislação implica em novas perspectivas de abordagens metodológicas e enfoques teóricos para a promoção da reeducação das relações étnico-raciais nos estabelecimentos escolares, configurando-se ainda, como uma releitura do continente africano e da própria história brasileira.

O curso teve a duração de dezessete meses e foi ministrado por professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal da Bahia, dentre outras. Um de seus objetivos centrais era inserir, no contexto das discussões sobre relações raciais e educação, as reflexões necessárias sobre a aplicação da Lei 10.639/03 na rede municipal de educação. Sua estrutura era dividida em quatro módulos: *África e o início da diáspora*; *África-Brasil-África*; *Diáspora e Cultura Afro-brasileira e Educação e Relações Raciais*, totalizando 360 horas.

O primeiro módulo, *África e o início da diáspora*, destacou o papel do continente africano no processo civilizatório da humanidade e articulava os seus processos e dinâmicas internas antes do período colonial com a história da Europa e das Américas a partir do século XVI. O objetivo decla-

¹ UERJ e FAETEC.

² UERJ.

rado era desmistificar a invisibilidade deste continente e trazer elementos formativos em história da África e suas culturas aos professores a partir das novas literaturas traduzidas em português. Para tanto, buscou-se resgatar as origens históricas e culturais da África e sua inserção nas redes internacionais do comércio atlântico a partir da chegada dos europeus.

O segundo módulo, *África-Brasil-África*, destacava as interseções entre histórias dos povos africanos e europeus na constituição e formação da civilização brasileira a partir do século XVI. O objetivo era formar os professores na perspectiva de desconstrução do mito da democracia racial, incentivar pesquisas interdisciplinares, e promover a construção de um novo olhar para as questões raciais entre os docentes, priorizando a história e as culturas dos africanos e seus descendentes na diáspora brasileira.

O terceiro módulo, *Diáspora e cultura afro-brasileira*, destacava a participação dos africanos escravizados no Brasil e seus descendentes na constituição e formação nacional, priorizando aspectos sociais, culturais, artísticos e literários. O objetivo declarado era formar professores para compreensão do legado histórico-cultural no âmbito literário, artístico, político e econômico e incentivar pesquisas na área.

O quarto e último módulo, *Educação e Relações Raciais*, destacava o contexto de aplicação da Lei 10.639 e suas implicações teóricas, didáticas e pedagógicas no âmbito da educação básica. Baseado no multiculturalismo crítico e com o objetivo de formar professores na perspectiva de questionamento das práticas pedagógicas de reprodução do racismo em educação, visando a superação do mesmo e, fundamentalmente, na produção de novas relações pedagógicas e didáticas para a reeducação das relações étnico-raciais em educação.

Para efeito de análise teórica, vamos nos concentrar nas discussões e reflexões que os professores que assinam esse texto, e que ministraram o último módulo, apresentaram aos frequentadores do curso. Pois aqui se insere uma questão teórica e metodológica referente à releitura das relações étnico-raciais em educação, através de imagens como acervos hipertextuais portadores de inúmeros pontos de vista.

Em consonância com os objetivos declarados no curso, especialmente no último módulo, o corpo docente da Pós-Graduação experimentou uma intencionalidade no uso das imagens, na perspectiva de produção de outros níveis de interpretação e novos modos de registrar, produzir memórias e configurar as diversas imagens como documentos históricos relevantes para a reconstrução do passado e desestabilização do presente.

ABRINDO UM NOVO DEBATE E FAZENDO UMA APOSTA

Essa intencionalidade no uso das imagens ficou bem explícita a partir dos referenciais teóricos e epistemológicos expressos pelo corpo docente do último módulo. Por um lado, na perspectiva da pedagogia do conflito, assumiu como referência Santos (1996) e, por outro, na perspectiva da relação entre memória – identidade e projeto de futuro, traz-se Nora (1993) e o seu conceito de *lugares de memória*.

Santos (1996) defende a idéia de uma educação que parta da conflitualidade dos conhecimentos, ou seja, um projeto educativo conflitual e emancipatório, onde o conflito sirva, antes de tudo, para vulnerabilizar os “modelos epistemológicos dominantes”.

O autor fundamenta esta posição política e epistemológica argumentando que, em tempos de globalização, da sociedade do consumo e da informação, a burguesia internacional tem na tese do fim da história, seu referencial epistemológico de celebração do presente e da idéia da repetição, que permite ao presente se alastrar ao passado e ao futuro, canibalizando-os. Com a derrota do “socialismo” e a consolidação da vitória da burguesia, para o autor, o espaço do presente como repetição foi se ampliando e, “hoje a burguesia sente que sua vitória histórica está consumada e ao vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente. Daí a teoria do fim da história” (SANTOS, 1996, p. 16).

Afirma ainda que essa mesma teoria “contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humano de que é feita a repetição do presente” (SANTOS, 1996, p.16). Este sofrimento, por sua vez, é mediatizado pela sociedade de informação, se transformando “numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores” (SANTOS, 1996, p.16). E mais: “Essa trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia” (SANTOS, *op. cit.*, p. 16).

Entretanto, Boaventura informa um outro aspecto dessa questão, ou seja, atualmente as energias do futuro parecem desvanecer-se, pelo menos enquanto o futuro continuar “a ser pensado nos termos em que foi pensado pela modernidade ocidental, ou seja, o futuro como progresso” (SANTOS, 1996, p. 16). Ele nos diz que os vencidos da história “descrêm hoje do progresso porque foi em nome dele que viram degradar-se as suas condições de vida e as suas perspectivas de libertação” (SANTOS, 1996, p. 16).

Neste sentido, nas discussões sobre relações raciais e educação, apresentadas pelos docentes que freqüentaram a pós-graduação, a questão do conflito é evitada, promovendo o silenciamento dos que sofrem discriminações e racismo no espaço escolar. Em vários momentos de aulas e reflexões, ficaram evidentes os relatos de docentes e alunos das escolas de Macaé, que evitam as discussões sobre racismo e discriminações, ora negando sua existência, ora reafirmando o mito da democracia racial: “*uma vez um aluno disse uma frase em sala de aula: seu pai, aquele preto! E a professora calou-se*” ou “*as crianças negras são chamadas de faveladas e o professor não intervém*”.

Para nós, estas situações parecem revelar o que o autor diz sobre a morte da indignação, do espanto, a trivialização das conseqüências perversas da sutilidade das discriminações raciais no Brasil.

O enfoque teórico defendido nos debates do último módulo do curso foi expresso no convite à reflexão sobre a necessidade de uma pedagogia que promova a conflitualidade dos conhecimentos, ou seja, questionando a idéia do fim da história, afirma a possibilidade de uma outra teoria da história, que devolva ao passado “sua capacidade de revelação”, isto é, um passado reanimador que, através de “imagens desestabilizadoras” e da conflitualidade, nos faça potencializar e recuperar nossa capacidade de espanto e indignação perante o “apartheid global” e os sofrimentos humanos.

Ou seja, um projeto educativo emancipatório enunciado pelo autor significa, produzir imagens desestabilizadoras a partir de um passado do povo negro concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Para Boaventura, a sala de aula teria que se transformar em campo de possibilidades de conhecimentos dentro do qual há que optar. Ele esclarece melhor esta formulação afirmando:

“As opções não assentam exclusivamente em idéias, já que as idéias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis” (SANTOS, *op. cit.*, p.18).

Assim, através de imagens desestabilizadoras, se tece a esperança e se alimenta o inconformismo e a indignação, mas sem renunciar a proposição de estabelecer a conflitualidade de conhecimentos, isto é, professores e alunos discutindo duas ou mais concepções de mundo, suas diferenças e semelhanças e suas possibilidades de experimentação social.

Um exemplo disto ocorreu num dos debates promovidos por nós na pós-graduação. Questionando os alunos pelo fato de somente serem visualizados os referenciais curriculares sobre a escravidão para crianças negras, marcando em suas vidas o entendimento de que os africanos escravizados no Brasil só possuíam essa história, ou seja, terror, submissão e sofrimentos, e que por sua vez, contribuía para que essas mesmas crianças negras não se sentissem identificadas com este passado. Por fim, deixando para trás um legado étnico de sofrimentos e baixa auto-estima, propomos, a partir daquele debate, desafiar os professores a exibir em suas aulas: as imagens dos faraós negros, as complexas construções arquitetônicas dos diversos reinos africanos pré-colonial e as evidências, nas esculturas Olmecas, que provam que houve um contato entre africanos e indígenas nas Américas antes da chegada dos europeus. Assim, por meio de imagens, poder-se-ia demonstrar que a África possuía tecnologias, culturas e organizações políticas tão avançadas quanto os europeus, e que, portanto, esse “novo” conhecimento curricular, expressos em imagens contundentes, poderia marcar as novas gerações, construindo novos referenciais identitários positivos. Ou seja, faria alguma diferença na auto-estima de crianças negras afirmar que os africanos formaram as primeiras grandes civilizações humanas ao invés de dizer que seus antepassados eram somente escravos.

Na defesa desta perspectiva, fundamentada a partir da proposta de uma pedagogia do conflito, faz-se necessário um debate permanente entre os docentes, pois, num projeto educativo conflitual, que faz do conflito de conhecimentos um modelo pedagógico, ou como diz SANTOS (2006), uma “*pedagogia das ausências*” que possibilite a imaginação de modelos curriculares que nunca existiram, os professores deveriam exercitar novas perspectivas teóricas e novas posturas metodológicas.

MEMÓRIA E IDENTIDADE – A IMAGEM COMO DOCUMENTO E COMO LUGAR DE MEMÓRIA

O silêncio produzido em relação à história da África e dos afro-brasileiros no currículo contribuiu para que diferentes gerações apreendessem uma certa noção de passado. Marc Ferro nos escreve sobre como os vencidos precisaram em muitos momentos da história “*denunciar as perversões* e transgredir os silêncios ou as proibições da história oficial” (FERRO, 1989, p. 45). Esse passado, muitas vezes preservado pela tradição oral e pelas práticas culturais que atravessaram gerações, mostra-nos como os grupos sociais reconstituem-se a si mesmos.

Essas vozes da tradução que atravessam o tempo foram apresentadas em uma de nossas aulas quando trabalhamos a influência africana presente nas brincadeiras infantis, nos acalantos que eram os pequenos cantos entoados pelas mães ou amas-pretas, nas histórias e músicas com o objetivo de provocar medo nos rebeldes, nos ditos populares e rimas, nos brincos, nas mnemônias, nas parlendas. As palavras de origem africana, incorporadas em nosso vocabulário cotidiano, e os vários elementos da tradição oral africana, como os contos e lendas africanas, constituem uma memória viva que apareceu nos relatos de vida dos professores ali presentes, e para alguns, representou uma resignificação de seu passado.

Ao trazer o conceito de infância como uma construção histórica, trouxemos a imagem como ativadora de sentidos e formadora de identidades. Das muitas imagens traduzidas, em pontos de vistas diferentes, tivemos por exemplo, a de crianças brincando no quadro de Debret que mostrava o mercado de escravos na rua do Valongo, a fotografia de Marc Ferrez de crianças brincando de roda na fazenda, a famosa *charge* do menino branco fazendo o menino negro de cavalinho, o desenho da mãe-preta com o menino branco ao seio, as fotos de Militão apresentando a proximidade das crianças brancas com as amas de leite negras, e a exclusão tempos depois das mesmas amas de leite, das fotos deste mesmo fotógrafo, em função da difusão das teorias racistas, até chegar as imagens do abandono nas Rodas dos Expostos. Como vestígios do passado, as imagens foram oferecidas para uma leitura que mobilizou a memória individual dos docentes, permitiu desestabilizar os pré-conceitos existentes e reencontrar novas formas de pertencimento na sociedade.

Pierre Nora (1993) apresenta que a questão da mundialização estabelece um processo em que o mundo se torna um só, os meios de comunicação de massa exercem um papel central e a noção de tempo caminha para uma aceleração, para um eterno presente. A memória ganha um papel central diante do efeito desintegrador da rapidez contemporânea.

No trabalho com os professores, buscamos pensar a identidade a partir de um eixo centrado no caráter de desvantagem que os elementos de exclusão social conferem aos sujeitos. A leitura de gráficos com dados acerca das condições de moradia, do analfabetismo e escolarização, de empregabilidade e remuneração, de saúde e expectativa de vida visou estimular a reflexão sobre a produção da desvantagem existente dos negros em relação aos brancos.

Como a globalização e as formas de reprodução do capital acrescentaram novos elementos à desigualdade vivida pelo povo negro? Essa era uma das perguntas, e que em alguns momentos, encontramos nas escolas respostas do senso comum como: “*trabalho há para todo mundo, mas uns preferem roubar e a mendicância a fazer esforço*”. Sabemos que o desemprego estrutural e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho reduzem as expectativas de futuro para os jovens e que a população que mora nas favelas e nas comunidades mais pobres não tem acesso a um conjunto de bens, à cidadania e vive diante da expropriação dos seus direitos civis e sociais. Os negros e determinados grupos são culpabilizados e identificados como autores da própria exclusão. Qual é a perspectiva de futuro desses jovens? Qual é a relação entre memória, identidade e projeto?

Para discutir essa relação entre memória, identidade e projeto de futuro trazemos Pierre Nora e o seu conceito de *lugares de memória*. Segundo Margarida de Souza Neves

“Para Pierre Nora, os lugares de memória são, em primeiro lugar *lugares* em uma tríplice acepção: são *lugares materiais* onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; são *lugares funcionais* porque tem ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas e são *lugares simbólicos* onde essa memória coletiva – vale dizer, essa identidade – se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória” (NEVES, 2007).

A relação entre memória e projeto faz-se muito importante para a construção de uma noção de identidade. Os movimentos negros, há muito tempo, preocupam-se com a preservação do passado dos povos africanos, não traduzido pela história como um elemento de construção identitária e de valorização da auto-imagem do povo negro. Assim é a defesa do aniversário de Zumbi dos Palmares como “Dia Nacional da Consciência Negra”, a celebração e o resgate da imagem dos heróis do povo

negro e a divulgação dos elementos da cultura negra presentes no cotidiano. Para Nora há uma distância entre memória e história que, como operação intelectual, dessacraliza a memória e afirma que

“os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa as varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivessem ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de constituí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que elas envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los, e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não mais inteiramente a vida, nem mais inteiramente a morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva” (NORA, 1993, p.13).

Em outra ocasião, com um grupo de professores da rede municipal do Rio de Janeiro, ouvimos determinados questionamentos que estão no centro do debate: “*a lei 10639/03, que obriga que ensinemos os conteúdos de História da África não seria uma forma autoritária de impor o que vamos ensinar?*”; “*não estão sendo criados os mesmos privilégios e distinções que são criticados pelo movimento negro?*”; “*este é mais um pacote que cai na cabeça dos professores*” e outras falas não menos contundentes. Aqui, mais uma vez, a desestabilização, os conflitos e a quebra do silêncio possibilitam emergir os vários pontos de vista. Durante muito tempo, a história não contada dos africanos e dos afro-brasileiros não se constituiu em repertório para os professores, e de fato, não se formou como memória vivida. Sem dúvida, se não houver uma experiência com a temática, os distanciamentos dificilmente serão vencidos. A lei em questão exige uma política formativa no campo das relações étnico-raciais que produza nas próximas gerações uma nova forma de conhecer, sentir e agir diante das culturas e identidades negras. Segundo Nora, os lugares de memória nascem e vivem dos sentimentos.

A lei não tem trazido apenas polêmicas, mas tem intensificado a produção de materiais didáticos de diferentes suportes e linguagens. Como exemplo do investimento nas tecnologias que utilizam a imagem, podemos citar o Programa *A Cor da Cultura*, veiculado pela TV FUTURA e que está dividido em quatro séries de programas: *Livros Animados*, *Heróis de Todo Mundo*, *Mojubá* e *Nota 10*. Houve ainda uma aposta na formação de professores para o uso destes recursos com as turmas do ensino básico. Os livros didáticos, embora ainda deixando muito a desejar, também já vêm trazendo a história da África e dos afro-brasileiros. A produção no campo da literatura para crianças, adolescentes e jovens já é vasta e o capricho estético na produção das ilustrações chama a atenção, além de trazer assuntos, antes verdadeiros tabus, como o dos elementos constituidores das religiões de matrizes africana. A divulgação das fotografias de Pierre Verger, os belos catálogos dos Museus étnicos, as fotos dos quilombos produzidos por Fundações e ONG's, e o trabalho de vários artistas negros já começam a circular nos espaços escolares.

Vários desses materiais chegaram até os professores trazidos por nós, mas o acesso a eles ainda é restrito, pois qualquer política pública precisa vir acompanhada de investimento e, tendo em vista os baixos salários e um avançado processo de desprofissionalização do magistério, não há como

os docentes comprarem os materiais citados. Um dos materiais que utilizamos foi o DVD “*Memórias do Cativo*”, produzido pelo Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense, com roteiro baseado no livro *Memórias do Cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição* de Ana Lugão Rios e Hebe Maria Mattos. A experiência aconteceu com dois grupos de professores diferentes e as reações também foram diferentes. Com o grupo de professores de Macaé, que havia se inscrito no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras por opção e que já estava há um ano discutindo a temática, as reações, o debate e o envolvimento foi bem diferente do alcançado pelo grupo de professores do município do Rio de Janeiro, que fazia uma oficina de curta duração e que não tinha o mesmo repertório já construído. O debate acalorado e apaixonado sobre a preservação das comunidades quilombolas como lugar de memória e os laços identitários construídos permitiu ao primeiro grupo um mergulho histórico e afetivo nas reminiscências dos descendentes do ex-escravos, senhores e senhoras já bem idosos, que contaram histórias de vida de seus antepassados e suas próprias histórias. A trilha musical, a utilização do acervo de fotos, as cartas e as imagens das gerações mais novas em roda dançando e cantando o jongo com as gerações mais antigas, fizeram circular o passado como matéria-prima da identidade. E é essa memória que permite que essas comunidades sobrevivam.

De certa forma, o sentimento difuso sobre a violência nas favelas que chega à sala de aula, e muitas vezes, faz com que o docente também transfira a culpa da desagregação para as crianças e jovens, pode ser repensado através das imagens de vídeos e fotografias, que são documento sociais cheios de significados e significantes, remontando os pontos em comum entre os quilombos e as atuais favelas brasileiras, bem como os estigmas criados em torno destes. Os quilombos foram construídos em torno do não aprisionamento dos negros e, nas favelas, aconteceu a luta pela permanência nos locais “escolhidos” para moradia. Quando se instala a “ideologia da higiene” institui-se a proibição da construção de novos cortiços. Iniciou-se o processo de expulsão das “classes pobres e perigosas” do centro da cidade. Historicamente, houve a combinação de dois processos sociais: a polarização de classes em razão das desigualdades sociais e a segregação racial.

Os jovens negros da periferia e das favelas cresceram longe dos direitos básicos. Com uma experiência social vivida em torno dos interesses que movem o tráfico e seus poderosos articuladores, seduzidos pelo consumo em meio a privações, vítimas de uma história ensinada, que tatuou em seus sentidos escravos torturados oriundos de povo inferior, suas trajetórias como indivíduos, lhes roubou um passado de que pudessem se orgulhar e não lhes inscreveu impressões ou antecipações do futuro. Segundo Gilberto Velho

“As circunstâncias de um presente do indivíduo envolvem, necessariamente, valores, preconceitos, emoções. O projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar significado à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos à própria identidade. Ou seja, a constituição da identidade social dos indivíduos, com particular ênfase nas sociedades e segmentos individualistas, a memória e o projeto individuais são amarras fundamentais.” (VELHO, 1994, p.101).

MAS O QUE ESTÁ EM JOGO?

Entretanto, estas perspectivas teóricas, utilizadas por nós na Pós-Graduação, se fundamentam a partir da leitura do papel político, teórico e pedagógico aberto pela Lei 10.639/03 na educação brasileira.

A lei 10.639/03 que alterou a LDB, incluindo o artigo 26 – A, estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todo o currículo do Ensino Básico. Em junho de 2004, ela foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes foram fundamentadas a partir do parecer do Conselho Pleno do CNE, aprovado por unanimidade em março de 2004.

Este parecer declara explicitamente que se faz necessário políticas de ações afirmativas e de reparação na educação básica, na medida em que a presença do racismo estrutural no Brasil, através de um sistema meritocrático, “agrava desigualdades e gera injustiça”. E mais, que há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação. Esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Esta é entendida como aquilo que distingue “os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira”. Além disso, este reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros.

Ou seja, as diretrizes formulam explicitamente uma perspectiva de inclusão de políticas de reconhecimento da diferença, nos aspectos políticos, culturais, sociais e históricos, mas também propõem – estabelecendo uma obrigatoriedade – conteúdos pedagógicos nos sistemas de ensino, que por sua vez, se caracteriza enquanto uma perspectiva nada tradicional na educação brasileira.

Por ser uma legislação que aborda uma temática altamente controversa – as relações étnico-raciais no Brasil -, no campo educacional, vem mobilizando questões que se referem à desconstrução de noções e concepções apreendidas durante os anos de formação dos professores e vão enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares.

São essas as motivações que mobilizaram os docentes do último módulo da Pós-Graduação na perspectiva de uma necessária e nova abordagem metodológica no trato pedagógico das questões étnico-raciais e educação. Por outro lado, não podemos perder de vista, como vimos brevemente nos objetivos de cada módulo deste curso, que a perspectiva permanente era a formação de professores para a reeducação das relações étnico-raciais na educação básica.

De fato, numa breve consulta pelas publicações acadêmicas em curso, Gomes (2003), Oliva (2003), Valente (2004), Rosa (2006) e Gonçalves e Soligo (2006), se destacam alguns pilares de enfrentamento para a possibilidade, – e não a garantia – de aplicação efetiva da lei 10.639 como: a aliança de professores e escolas com outros espaços educativos para uma afirmação positiva da diferença, o enfrentamento teórico contra visões eurocêntricas arraigadas no senso comum acadêmico, o combate à fortaleza do discurso racista hegemônico na sociedade brasileira e na educação, e a constatação que até uma reinvenção do conhecimento humano se faz necessário.

A promoção de uma educação que estabelece a conflitualidade de conhecimentos ou uma “pedagogia das ausências” (SANTOS, 2006), aliada à noção de “lugares de memória” (NORA, 1993), nos possibilitou experimentar uma reflexão coletiva: para enfrentar aspectos conflitivos e tensões que se apresentam nas relações entre intencionalidade da Lei 10.639/03 e a formação docente de professores que, por longos anos, apreenderam concepções, visões de mundo e enfoques eurocêntricos, não somente por meio da escrita, mas também por meio de imagens, hipertextos, fotografias, *charges*, desenhos e outros materiais audiovisuais.

O que está em jogo, portanto, não se limita à disputa política no campo ideológico e pedagógico, mas também, a partir de palavras e imagens, reforçar e construir novas representações, novas memórias, novas identidades. Como diz Boaventura, através de “*imagens desestabilizadoras*” se tece a esperança e se alimenta o inconformismo e a indignação para a construção de uma nova teoria da história.

Assim, Boaventura de Souza Santos e Pierre Nora, mais do que contribuir para uma nova perspectiva de leitura das relações pedagógicas e a possibilidade de instrumentalizar professores para a reeducação das relações étnico-raciais, há um depoimento emocionante de uma coordenadora pedagógica que acompanhou todo esse processo de reflexão e amadurecimento didático:

Este curso despertou minha memória afetiva. Numa aula de um professor que trouxe os ritmos africanos do candomblé, com as cantigas dos orixás e os ritmos fortes dos tambores, descobri que tudo isso tem a ver com minha formação. Aquilo me tocou profundamente e me ajudou a perceber o que é ser um profissional da educação. Adoro estar aqui com vocês aos sábados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERRO, M.: *História vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GOMES, N. L.: Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- GONÇALVES, L. R. D. e SOLIGO, A. F.: Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente. In: 29ª *Reunião da ANPED*. GT: *Afro-brasileiros e Educação*. 2006.
- NEVES, M. de S.: *Lugares de memória da medicina no Brasil*. Disponível em: http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/lugaresdememoria.htm#_ftn1. Acesso em: 10 jul. 2007.
- NORA, P.: Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dezembro de 1993.
- OLIVA, A. R.: A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. In: *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro: n. 3, p. 421-461, 2003.
- ROSA, M. C.: Os professores de arte e a inclusão: o caso da lei 10639/2003. In: 29ª *Reunião da ANPED 2006*. GT: *Afro-brasileiros e Educação*. 2006.
- SANTOS, B. de S.: Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et. al.: *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- _____. *A gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.
- VALENTE, A. L.: Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: n. 28, Jan-Abr 2005.
- VELHO, G.: *Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ABSTRACT

This text presents experiences in the use of sets of images as didactic resources for the construction of historical knowledge in teacher education on History and Culture of Africa and with basic schools' pupils. The photographs, charges, drawings, audiovisual presentations and other types of images represent hipertextual possibilities in an independent way, since they convey diverse points of view. In its initial conception, there is the intention of those who produced them, but there are also other levels of interpretation, new ways to register and different writing technologies. Such images, in the context of ethnic-racial quarrels in education, can be configured as historical documents for the reconstruction of the past and destabilization of the present.

Keywords: teacher education; Law 10.639; education of ethnic-racial relations.