

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**TEM CINEMA EM ÁFRICA: cinemas africanos e audiovisuais como ferramentas
educativas para o ensino de História da África**

ANA PAULA MENDES FERREIRA

São Luís - MA

2022

ANA PAULA MENDES FERREIRA

**TEM CINEMA EM ÁFRICA: cinemas africanos e audiovisuais como ferramentas
educativas para o ensino de História da África**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em História da Universidade Estadual do
Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Oliveira
Barbosa

São Luís - MA

202

Ferreira, Ana Paula Mendes.

Tem cinema em África : cinemas africanos e audiovisuais como ferramentas educativas para o ensino de História da África / Ana Paula Mendes Ferreira. – São Luís, 2022.

128 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa.

1. Ensino de História. 2. Cinemas africanos. 3. Audiovisuais. I. Título.

CDU 791.43.05(6):371.686

ANA PAULA MENDES FERREIRA

TEM CINEMA EM ÁFRICA: cinemas africanos e audiovisuais como ferramentas
educativas para o ensino de História da África

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em História da Universidade
Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do
título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Oliveira
Barbosa.

Aprovada em: 28/07/2022

BANCA AVALIADORA



Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa (orientadora)
(PPGHIST/UEMA)



Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros (arguidor)
(PPGHIST/UEMA)



Prof. Dr. Marcelo Pagliosa Carvalho (arguidor)
(PROFHISTÓRIA/UFMA)

Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva (suplente)
(PPGHIST/UEMA)

*À minha família, em especial aos meus pais,
Rosângela Ferreira e Ademir Ferreira.*

AGRADECIMENTOS

Este foi certamente, um dos momentos mais esperados desta dissertação, pois terei a oportunidade de agradecer a cada uma das pessoas que passaram pela minha vida e contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Primeiramente, agradeço a Deus, por me acompanhar desde 1997, nessa caminhada chamada vida.

Aos meus pais, dona Rosa e seu Deco. Não tenho palavras para agradecer vocês. Obrigada por todos os esforços e sacrifícios que fizeram por mim e pelos meus irmãos. Sem o amor e apoio de vocês eu não seria um terço da pessoa que me tornei hoje. Apesar de ter passado a maior parte da minha vida morando longe, todos os meus esforços são para que um dia, possamos viver juntos novamente.

Aos meus irmãos, em especial à Renata, Ana Carla e Edileusa, vocês não sabem, mas nossas conversas descontraídas sempre me motivaram a não desistir de lutar pelos meus sonhos. Eu amo vocês.

Às minhas tias, Juliana, Ana Cleudes e Concita, por todo apoio e incentivo ao longo de quinze anos de estadia em São Luís. Aos meus avós paternos, Margarida e Eliezer, por serem tão amorosos e por me receberem sempre com um sorriso no rosto.

É com imenso prazer que agradeço à minha orientadora, professora Viviane Barbosa, pela orientação, paciência, por acreditar e não desistir de mim. Aproveito o momento para expressar minha admiração por você, exemplo de professora, orientadora e ser humano.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) pelas importantes contribuições a esta pesquisa e por me proporcionarem não só uma formação intelectual, mas aprendizados que serão levados para a vida toda. Aos funcionários da universidade, seu Marcos, Gil, Jô, Lauísa, Reyjane, Rosi.

À banca de qualificação e de defesa, composta pelos professores Antonio Evaldo e Marcelo Pagliosa, por suas valiosíssimas observações e contribuições. Muito obrigada também a professora Tatiana Reis, que tem acompanhado esta pesquisa desde a graduação.

A Gustavo Reis pelo apoio, pelo amor, pelo companheirismo, por todas as palavras de carinho e por não ter me deixado desistir. Você acreditou em mim nos momentos em que eu mesma duvidei da minha capacidade. Do mesmo modo, meu muito obrigada a sua família por todo carinho e acolhimento.

A José Ribamar Lemos, grande companheiro de luta, com quem compartilhei alegrias e tristezas durante o mestrado. Desde o princípio, seguimos unidos, um levando o outro.

A todos os colegas da turma de 2020, pelas trocas e principalmente pelo apoio e união.

Muito obrigada ainda aos outros amigos que me incentivaram e estiveram comigo nos momentos mais importantes, especialmente a Bruna, Rebeca e Guilherme. Obrigada por não desistirem de mim e me apoiarem incondicionalmente. Eu amo vocês.

Ao Núcleo de Estudos de África e Sul Global (NEAFRICA), grupo de pesquisa que sempre incentivou os estudantes a realizarem pesquisas no campo dos Estudos Africanos e Afro-brasileiro. Em especial a Itamiris Cantanhede, pelas trocas e por ter me ajudado quando eu mais precisei.

À Universidade Estadual do Maranhão, pela oportunidade e incentivo a pesquisa.

A tod@s que de alguma forma, fizeram parte da minha formação acadêmica, muito obrigada.

RESUMO

Desde a década de 1960, tem se desenvolvido uma produção cinematográfica própria no continente africano, fortemente caracterizada pela sua vinculação com as memórias, histórias e tradições da África do passado e do presente. Os recursos audiovisuais tem despertado interesse nos historiadores como fonte de pesquisa e como elemento de representação historiográfica, contribuindo inclusive com a promoção de um ensino de História crítico e para a produção de materiais didáticos. Este trabalho propõe problematizar os cinemas africanos como um *locus* do conhecimento sobre África, através da produção de um conjunto de vídeos educativos sobre esses cinemas e as principais temáticas que eles abordam. Para esse fim, a pesquisa busca refletir sobre a utilização crítica e contextualizada de filmes e vídeos nas aulas de História. De igual maneira, propomos um mergulho analítico no campo dos cinemas africanos, tomando-o como uma fonte decolonial de estudos, uma vez que reconhece a produção do conhecimento a partir de África e contribui com a descolonização do currículo eurocêntrico, das telas por meio das quais se assistem filmes que privilegiaram historicamente produções hollywoodianas, e das mentes marcadas pela lógica colonial. Como produto educacional apresentamos uma trilogia de vídeos educativos sobre as cinematografias africanas.

Palavras-chave: Ensino de História; cinemas africanos; audiovisuais.

ABSTRACT

Since the 1960s, he has developed his own cinematographic production on the African continent, strongly characterized by its connection with the memories, histories and traditions of Africa in the past and present. Audiovisual resources have aroused the interest of historians as a source of research and as an element of historiographical representation, even contributing to the promotion of a critical teaching of History and to the production of teaching materials. This work proposes to problematize African cinemas as a locus of knowledge about Africa, through the production of a set of educational videos about these cinemas and the main themes they address. Therefore, the research seeks to reflect on the critical and contextualized use of films and videos in History classes. Likewise, we propose an analytical mix in the field of two African cinemas, taking them as a source of decolonial studies, since it recognizes the production of knowledge from Africa and contributes to the decolonization of the Eurocentric curriculum, of fabrics by through. from which films that historically favored Hollywood productions are watched, and minds marked by colonial logic. As an educational product, we present a trilogy of educational videos about African cinematography.

Keywords: Teaching History; African cinemas; audiovisual.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Médio
EUA - Estados Unidos
FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique
INC - Instituto Nacional de Cinema
INC - Instituto Nacional de Cinema
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD - O Programa Nacional do Livro Didático
PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
PPGHIST - Programa de Pós-Graduação em História
RAC - Regimento de Artilharia Colonial
RENAMO - Resistência Nacional Moçambicana
TICS - Tecnologias da Informação e Comunicação
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
URSS - União Soviética
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Djéliba e Mabo conversam	74
Imagem 02 - Mulheres resistem e escondem o arroz	77
Imagem 03 - Produção de Afrique Sur Seine	89
Imagem 04 - Safi Faye	91
Imagem 05 - Ousmane Sembène	96
Imagem 06 - O carroceiro	100
Imagem 07 - Máscara andante	102
Imagem 08 - Sequência de entrada e saída da Câmara de Comércio	104
Imagem 09 - Exibição do cine jornal Kuxa Kanema	109
Imagem 10 - Licínio Azevedo	111

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 01 – Países com maior produção cinematográfica do mundo	60
Tabela 02 – Dez filmes sobre África com maior bilheteria	70
Tabela 03 – Filmografia de Licínio Azevedo	112

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	AUDIOVISUAIS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	20
2.1	Os audiovisuais e a cultura imagética do século XXI: repensando o Ensino de História	21
2.2	Os audiovisuais nas aulas de História	26
2.3	Audiovisuais e aprendizagem histórica	33
3	A VERSÃO DO LEÃO: OS CINEMAS AFRICANOS E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA	42
3.1	A cultura escolar e imagens de África no contexto escolar	44
3.2	A História da África nos textos oficiais da educação no Brasil: entre teorias e práticas	46
3.3	Cinemas africanos e a reelaboração de identidades dentro e fora de África	55
3.4	Oralidade, tradição e modernidade nos cinemas africanos	65
3.5	Descolonizando a mente, o currículo e as telas	70
4	A HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS FILMES AFRICANOS	82
4.1	A criação do produto: Que história da África nos filmes africanos?	82
4.1.1	<i>A constituição dos cinemas africanos</i>	88
4.1.2	<i>Ousmane Sembène, um cineasta militante.....</i>	95
4.1.3	<i>O cinema moçambicano pós-independência</i>	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	120

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem seu trajeto inaugurado durante a graduação em História, na Universidade Estadual do Maranhão, quando iniciamos, em 2017, o percurso de pesquisa no campo dos Estudos Africanos. Por intermédio de uma bolsa de iniciação científica, foi desenvolvido um plano de trabalho, cujo objetivo era o de empreender o levantamento e análise de mídias cinematográficas, produzidas em África pelos próprios africanos.

Durante o primeiro ano, procuramos estabelecer familiaridade com as produções africanas realizadas a partir da década de 1960 - período a partir do qual a maioria dos países colonizados começou a alcançar sua independência – através do diálogo com filmes e cineastas diversos, sem estabelecer um recorte espacial ou temporal específico. Nosso intuito foi o de realizar um estudo ainda inicial, no sentido de conhecer o desenvolvimento e as gerações estilísticas do cinema em África. Essa liberdade para transitar pelo cinema foi, sem dúvida, muito importante, pois nos permitiu depois estabelecer recortes mais específicos e vislumbrar possibilidades de abordagens.

Foi então que no segundo ano centramos a pesquisa na filmografia de Ousmane Sembène, um escritor senegalês, produtor e diretor de filmes que ganhou notável reconhecimento por empreender produções fílmicas que permitiram desconstruir representações negativas sobre África, que circulavam no cinema e na mídia em geral. Como produto da iniciação científica e das experiências da graduação, desenvolvemos o trabalho de conclusão de curso intitulado *As representações da sociedade senegalesa pós-colonial na filmografia de Ousmane Sembène: uma análise do filme Xala*, no qual buscamos compreender como os senegaleses e o período pós-colonial foram representados na obra de Sembène.

Decerto, os filmes africanos muito nos ensinaram sobre as relações do passado-presente-futuro em África, haja vista o forte engajamento das primeiras cinematografias com a luta anticolonial, e conseqüentemente, a ligação com a história e com as sociedades africanas em busca da constituição de um novo meio de promover a autoafirmação africana. Portanto, esses filmes são valiosas fontes de pesquisa, e podem também vir a constituir materiais de apoio para o ensino de História da África.

Embora os primeiros filmes do continente fossem produzidos para o povo africano, numa tentativa de “ensiná-los” sobre a sua própria história, eles não foram desenvolvidos com finalidades pedagógicas. De acordo com o diretor malinense Souleymane Cissé (apud SENGER, 2012, p. 534),

A primeira tarefa dos cineastas africanos é mostrar que os africanos são seres humanos e ajudá-los a descobrir seus valores que podem ser postos a serviço de outros. As próximas gerações vão ampliar para outros aspectos do cinema. Nossa obrigação é mostrar que os homens brancos mentiram com suas imagens.

Cissé (apud SENGGER 2012, p. 534) foi assertivo ao afirmar que “as próximas gerações vão ampliar [os filmes africanos] para outros aspectos do cinema”. De fato, o cinema tem se desenvolvido amplamente em África, seguindo novos rumos entre estilos estéticos, produções políticas e comerciais. Desde seu surgimento, tem adquirido uma grande importância em todo o mundo, de modo que hoje, juntamente com os documentos escritos, a arqueologia e a tradição oral, o cinema em África se tornou aquilo que Ki-Zerbo (2010, p. XXXVI) denominou de “pilares do conhecimento histórico (sobre o continente africano)”.

Ainda na graduação, quando foi realizado o Estágio Curricular no Ensino Fundamental II, no decorrer de uma das aulas, sobre a Segunda Guerra Mundial, foi comentado a respeito do filme *Emitai* (1971), também de Ousmane Sembène, que trata dos impactos do recrutamento forçado de jovens na comunidade dos Diulas¹, no interior do Senegal. Quando foi mencionado que o filme fora produzido por um africano, no próprio continente, ficou nítida a surpresa de alguns estudantes e um deles fez o seguinte questionamento: “Professora, mas na África existe cinema?” Este questionamento abriu espaço para que os demais estudantes postulassem outras indagações e afirmações, a exemplo de: “Pensei que lá [em África] fosse tão pobre, que não houvesse como fazer filmes”; “A África é o país mais pobre do mundo”.

Os comentários dos alunos apontam para, pelo menos, dois problemas alarmantes: a falta de conhecimento sobre a história do continente africano e, portanto, uma visão estereotipada a seu respeito, e o desconhecimento da existência das cinematografias em África. Não é incomum as pessoas se surpreenderem com a informação de que no continente africano há produções cinematográficas elaboradas por realizadores africanos, produções que têm crescido, se destacado e ganhado reconhecimento por todo o mundo.

A partir deste momento, pudemos perceber o quanto é importante falar de cinema africano, assistir os filmes e divulgar essas produções. Ainda que o trabalho de conclusão de curso da graduação não tenha seguido os caminhos do ensino de História, à luz da

¹ Os Diulas são um grupo étnico islamizado habitantes de vários países da África Ocidental, como Mali, Costa do Marfim, Gana, Senegal, Burkina Faso, Guiné-Bissau, Níger dentre outros.

operação historiográfica de Certeau (1982) e das reflexões sobre a história única da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2010), ele já caminhava nesse sentido:

Se for verdade que a história é uma prática e seu resultado é o discurso (CERTEAU, 1982, p. 24), nós historiadores, bem como os demais estudiosos, devemos continuar a produzir novos discursos sobre o continente, discursos estes que questionem a história que o Ocidente construiu como verdade. O papel do cinema africano também tem sido este, o de contar outras histórias sobre África, histórias estas distorcidas e ocultadas pelo racismo. Contar outras histórias é, portanto, desconstruir o imaginário estereotipado que foi instituído sobre a África e suas populações (FERREIRA, 2018, p. 17-18).

Através de quais meios estas múltiplas histórias sobre África podem chegar à sala de aula? Certamente, as possibilidades são muitas. Esta pesquisa veio somar esforços a historiografia e ao ensino de História, através de uma dissertação que apresenta bases metodológicas e teóricas para o ensino de história da África Contemporânea a partir dos filmes africanos, e também por meio de uma trilogia de curtas-metragens educativos sobre estes cinemas.

É válido mencionarmos a Lei 13006/2014 que “obriga que todas as escolas de educação básica exibam duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola.” (FRESQUET, 2015, p. 4). Ainda que se refira exclusivamente aos filmes nacionais, o documento reconhece a importância da utilização da produção audiovisual nas escolas brasileiras, o que abre espaço para pensarmos a relevância da produção de materiais didáticos que utilizem o produto audiovisual para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Tomamos aqui as ponderações de Giovanni Levi (2014) que definiu três momentos principais do trabalho historiográfico: trabalho dos arquivos e reunião das informações; reduzir e apresentar de forma sucinta as informações; e por último, a comunicação, que se trata de refletir sobre como nós, historiadores, podemos contar nossas histórias e sobre quais técnicas utilizaremos para tal, sendo esta a mais difícil tarefa.

Para Levi (2014, p.5), escrevemos trabalhos que muitas vezes ficam restritos ao nosso próprio grupo. Por isso, é fundamental durante o processo de escrita levarmos em consideração o público alvo, de modo que as discussões do campo da História consigam circular em diferentes espaços. O historiador também chama atenção para o fato de o livro não ser o único meio de comunicação historiográfico e que podemos e devemos nos comunicar através de suportes plurais.

Em consonância com a reflexão de Levi, acrescentamos a dificuldade de estabelecer conexões entre as pesquisas acadêmicas e a educação básica. É justamente na tentativa de tecer esta relação que nos inquieta explorar as potencialidades pedagógicas dos cinemas africanos, não somente através da discussão textual escrita, mas através do suporte audiovisual, que é o vídeo. De fato, Napolitano (2011, p. 11) afirma que o cinema e os meios audiovisuais são um campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e valores sociais amplos estão sintetizados em uma mesma obra. Assim, estes recursos proporcionam múltiplas possibilidades de trabalho.

Desde a década de 1970, as mudanças estruturais na História promovidas por diversos centros de conhecimento trouxeram à cena novos objetos e agentes que eram rejeitados como a fotografia, a charge, o vídeo, a pintura e o cinema. Ainda na década de 70, o historiador francês Marc Ferro (1992) reconheceu que o filme pode tornar-se um documento para a pesquisa histórica “na medida em que articula ao contexto histórico e social que o produziu um conjunto de elementos intrínsecos à própria expressão cinematográfica”. (FERRO, 1992, p. 86). Atualmente no Brasil, existe um número significativo de trabalhos que debatem as relações entre História, Cinema e Audiovisuais, desde os pioneiros como Mônica Kornis Almeida (1992; 2008) e o já mencionado Ferro (1992), como outros mais contemporâneos como José de Assunção Barros (2007), Eduardo Morettin (2013), Sheila Schvarzman (2004; 2007), entre outros.

Com o avanço das pesquisas e debates entre os campos do Cinema e Audiovisual e o campo da História, os historiadores passaram a reconhecer que as imagens em movimentos poderiam ser proveitosas não somente enquanto objeto do conhecimento; o historiador passou a estabelecer uma relação muito mais complexa com elas, surgindo outras possibilidades de relacioná-las com a História. De acordo com Barros (2007, p. 129),

Pode-se dizer que através dos filmes de História de diversos tipos o Cinema começa a penetrar de diversificadas maneiras no próprio mundo dos historiadores, e não apenas no mundo de acontecimentos históricos que os historiadores examinam com algum tipo de distanciamento.

Nesse sentido, Barros (2007) define três meios através dos quais o historiador se relaciona com o cinema, que aqui podemos ampliar para o audiovisual. O cinema participa diretamente da história, constituindo um poderoso instrumento de difusão de ideologias e possibilita ao historiador analisar as relações de poder intrínsecas na produção e recepção de filmes sendo, portanto, agente da história. Do mesmo modo em que o cinema age diretamente na história, ele também é produto da história, podendo ser

utilizado para o entendimento das sociedades que produzem e recebem filmes. Por outro lado, as imagens em movimento são comumente utilizadas na representação dos processos históricos. Contudo, a abordagem historiográfica feita nos filmes históricos e nos documentários não é a própria História, mas uma representação da mesma. (BARROS, 2007, p. 142).

As considerações de Barros (2007) nos levam a reconhecer que o cinema, enquanto meio de representação, abre novas possibilidades de expor trabalho historiográfico, a partir de suporte audiovisual, que auxilia tanto na discussão, como na difusão do conhecimento histórico. É a partir da junção destas duas modalidades de utilização das imagens em movimento que os historiadores se preocupam em explorar que o cinema, os discursos televisivos e os vídeos podem ser utilizados para ensinar História e mediar saberes pedagógicos e educativos, haja vista que “a filmagem pode funcionar ainda como instrumento de pesquisa importante para a prática historiográfica, tendo esta como produto final um filme ou um livro.” (BARROS, 2007, p. 3).

Desse modo, os audiovisuais se apresentam como uma tecnologia adicional ao campo do Ensino de História, pois ampliam as possibilidades de trabalho do historiador, de desenvolver pesquisas e registrá-las não somente através da escrita livresca, mas de também filmá-las. Pensando na dinamicidade e amplo alcance deste novo suporte, é que empreendemos a produção de vídeos educacionais que possam colaborar com o ensino de História.

Nesse sentido, na presente pesquisa buscamos articular dois pontos principais: 1) o cinema africano, enquanto fonte história que pode ser utilizado pelo historiador-professor para o estudo da história da África; e 2) o vídeo, enquanto meio de expressão e detentor de diversas potencialidades pedagógicas, que pode auxiliar estudantes na aprendizagem histórica.

A partir de tal articulação, a pesquisa está assentada em duas hipóteses principais: 1) o recurso audiovisual poderá ajudar o aluno no desenvolvimento da aprendizagem histórica; 2) A utilização de filmes africanos pressupõe a descolonização não só do currículo, mas também das telas e das mentes, haja vista que possibilita uma reorientação epistemológica dos conteúdos escolares, bem como oportuniza aos alunos o contato, conhecimento e amplas experiências de troca com outros meios de comunicação que vão para além de Hollywood.

Assim sendo, a pesquisa percorre o seguinte trajeto: 1) fomentar um diálogo entre o audiovisual e o ensino de História; 2) discutir a utilização dos cinemas africanos como

ferramenta para o ensino de História; 3) produzir um conjunto de audiovisuais didático-educativos sobre os cinemas africanos e as principais temáticas por eles abordadas no tocante à África contemporânea. O texto que se segue está dividido em três capítulos principais.

No primeiro deles, **Audiovisuais e Aprendizagem Histórica: desafios e possibilidades para o Ensino de História**, refletimos sobre o ensino de história e sua prática no espaço escolar. Para tal, tecemos uma discussão sobre o desenvolvimento dos recursos audiovisuais ao longo do século XXI e sua utilização em sala de aula, explorando suas potencialidades e possibilidades didáticas. Além disso, mobilizamos os conceitos de literacia histórica (LEE, 2006; 2008; 2016) e consciência histórica (RUSEN, 2001), a fim de entender como a utilização contextualizada e análise crítica das imagens em movimento contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem histórica.

No segundo, **A Versão do Leão: os Cinemas Africanos e o Ensino de História da África**, empreendemos uma discussão acerca dos cinemas africanos e do ensino de História da África. Analisamos a forma como a cultura escolar se relaciona com o currículo de História e os silenciamentos e ocultamentos trazidos por ele no que se refere à história africana. Em seguida, apresentamos um panorama geral do cinema em África, situando-o como cinema político, assentado na memória e nas tradições orais e produtor de identidades dentro e fora do continente. Por fim, sugerimos que, para a promoção de um ensino crítico acerca da história da África, não basta apenas a revisão dos métodos de ensino, mas uma mudança epistemológica que promova a descolonização do currículo escolar, mas também das telas e da mente.

No terceiro capítulo, **A História da África nos filmes africanos**, abordamos especificamente a construção da trilogia *Que história da África nos filmes africanos?* A coleção é composta por 3 episódios: 1) *A constituição dos cinemas africanos*; 2) *Ousmane Sembène, um cineasta militante*; 3) *O cinema moçambicano pós-independência*. O capítulo descreve o nascimento do produto, sua construção e seu conteúdo.

A partir do exposto, reiteramos a nossa motivação nesta dissertação: problematizar os cinemas africanos como locus do conhecimento histórico sobre África e como importante ferramenta para o Ensino de História, apresentando possibilidades de trabalho com algumas produções audiovisuais, bem como um conjunto de vídeos didático-pedagógicos sobre os cinemas africanos e conteúdos que eles abordam sobre história da África Contemporânea, material que elaboramos para auxiliar professores da Educação Básica.

2 AUDIOVISUAIS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A sociedade contemporânea passou por diversas mudanças políticas, sociais e econômicas ao longo dos séculos XX e XXI, que influenciaram, indubitavelmente, nos modos de produzir e transmitir saberes. Mais especificamente a partir de 1970, o campo da História ampliou as noções de documento, bem como de objetos e campos de pesquisa e passa a reconhecer suportes outrora rejeitados pelo historiador, como a fotografia, a música, o cinema, a televisão, o vídeo, a charge, a pintura, dentre outros, como fontes de pesquisa para análise dos processos históricos. A partir de então a dimensão audiovisual ganhou um espaço significativo no repertório dos historiadores.

Se considerarmos que os modos de pesquisar e produzir saberes se modificaram com o tempo, de igual maneira os meios de ensiná-los também. Os meios de comunicação de massa como o cinema, a televisão, os jornais e revistas, os vídeos e principalmente as redes sociais têm desempenhado um importante papel na difusão dessa gama de informações entre jovens estudantes e chamam a atenção de professores-historiadores por suas potencialidades pedagógicas e enquanto formas de representação. Este capítulo discute como esses recursos audiovisuais podem, de forma contextualizada, ser incorporados à escola e explorados pedagogicamente pelo professor para estimular, nos estudantes, a criticidade e o interesse pelo saber histórico.

Assim sendo, o capítulo está orientado pelos seguintes questionamentos: 1) Quais as principais contribuições do campo da Educação Histórica para o Ensino de História? 2) Em que medida a utilização de recursos audiovisuais como recurso didático corrobora para o desenvolvimento da aprendizagem histórica? 2) Como professores e alunos podem utilizar didaticamente tais recursos nas aulas de história? A fim de responder tais problemáticas, a discussão está dividida em três momentos principais. No primeiro, refletimos sobre o desenvolvimento dos recursos audiovisuais nas últimas décadas do século XX e sua incorporação por historiadores e professores na práxis do ensino de História. Em seguida, buscamos compreender como as imagens em movimento, especialmente o filme e o vídeo, têm sido utilizadas na sala de aula, realizando algumas sugestões de abordagens para o professor de história. Por fim, adentramos ao campo da educação histórica enfocando os debates sobre dois conceitos basilares 1) literacia (LEE, 2006; 2008; 2016) e consciência histórica (RUSEN, 2001) e o modo como os audiovisuais contribuem para alcançá-los.

2.1 Os audiovisuais e a cultura imagética do século XXI: repensando o Ensino de História

Desde os fins do século XX, tem ocorrido uma crescente difusão dos meios de comunicação e informação em todo o mundo. Esse processo intensificou-se consideravelmente a partir da segunda década do século XXI. No Brasil, mesmo com as profundas desigualdades sociais, a aquisição de aparelhos eletrônicos como smartphones, rádio, televisores e o acesso à internet passou a fazer parte do cotidiano de milhões de brasileiros.

Segundo Guimarães (2012, p. 363), esse cenário traz consigo novos espaços e lugares que passamos a habitar como, por exemplo, os de “*nativo e imigrantes digitais*”. Para a autora, os *nativos* são aqueles que nasceram na era digital, acompanharam o desenvolvimento tecnológico e as mudanças provocadas na vida dos indivíduos. Já os *imigrantes digitais* são os que não estão familiarizados com as novas tecnologias ou aqueles aos quais elas ainda causam estranheza e estão aprendendo a lidar com esse meio. Entre os imigrantes, há aqueles que buscam dominar a linguagem e a tecnologia digital e a incluem na sua vida através das redes sociais, jogos, pesquisas, ensino, etc., enquanto um menor número se recusa a mergulhar neste universo.

Atualmente, as crianças, jovens e adolescentes são os grupos mais familiarizados com as novas tecnologias, pois são nativos delas e foram alfabetizados dentro desse processo. É necessário levarmos em consideração que esse contexto de mudanças impacta de forma direta os estudantes, sobretudo no que diz respeito à sua aprendizagem. Afinal, o conhecimento não é adquirido excepcionalmente na escola. Os estudantes – que têm acesso à internet, frequentam instituições religiosas, espaços de sociabilidade e lazer, assistem a filmes e programas televisivos e fazem uso das redes sociais – chegam à escola com uma bagagem cultural e intelectual bastante ampla, que tem como principal base uma cultura imagética. Este fato tem mudado a forma habitual de se relacionarem com o conhecimento histórico, pois adquirem novas habilidades, diferentes formas de ver o mundo e se relacionar com ele.

A escola, por sua vez, também é impactada por essas transmutações, na medida em que redimensionou seu papel. Segundo Guimarães (2012, p.63), a instituição deixa de ser somente um espaço tradicional de transmissão de saberes e assume o status de instituição social e cultural, responsável não só pela formação intelectual dos alunos, mas também por sua cidadania. Além disso, é necessário considerarmos que o espaço escolar

mantém um constante diálogo com outras esferas que não são propriamente ligadas à educação formal, como as políticas, sociais, culturais, econômicas e com diferentes sujeitos.

Isso nos faz reconhecer a escola como uma organização dinâmica que está em permanente construção através do envolvimento dos sujeitos que a compõem e em relação à sociedade na qual está inserida. Nesse processo complexo, professores e alunos também são convidados a assumir novos papéis. Caso não seja “nativo”, o docente precisa dominar múltiplos saberes e se familiarizar com os meios de comunicação de massa e as novas tecnologias para que possa estabelecer um diálogo mais profundo e profícuo com seus alunos. Os estudantes, por sua vez, passam a ser vistos como indivíduos que possuem uma extensa bagagem intelectual e cultural e experiências coletivas e individuais que se tornam importantes no processo de ensino-aprendizagem e que não podem ser ignoradas pelo professor. Assim, professores e alunos estabelecem uma relação mútua na qual interagem e constroem saberes.

Logo, tais mudanças nos levam a repensar os tradicionais métodos de ensino, que tornavam o professor a figura detentora e centralizadora, uma vez que a sala de aula transformou-se em um espaço no qual “não apenas se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos” (BITTENCOURT, 2012, p. 57). O processo de ensino-aprendizagem, precisa se tornar cada vez menos individualista, dando espaço a um status coletivo, no qual não há hierarquização entre professores e alunos.

Concordamos com Selva Guimarães (2012, p. 162) quando afirma que “atualmente, o desenvolvimento dos meios de comunicação requer do professor, cotidianamente, novas posturas diante do conhecimento e das tradicionais formas de transmissão, recepção e ensino aprendizagem”. O professor, enquanto principal mediador do processo de ensino-aprendizagem, precisa fazer refletir tais mudanças no currículo escolar e no seu planejamento, repensando sua metodologia e prática de ensino para que atendam às novas demandas socioculturais dos seus alunos.

Nesse sentido, os materiais de natureza audiovisual, que têm ganhado bastante destaque na indústria cultural e entre os jovens, chamam a atenção de historiadores e professores. A linguista Janaína Martins Viscardi, por exemplo, vem desde 2015, através do seu canal no *Youtube* desenvolvendo a série *Notícias incríveis*, por meio da qual analisa a forma como os textos e as manchetes jornalísticas são escritas, trazendo o seu olhar sobre como a linguagem é importante na representação da realidade. A divulgação da pesquisa científica de Viscardi é de fundamental importância para pensarmos a forma

como as mídias veiculam as notícias e como os discursos emitidos por estes meios constroem hierarquias sociais e provocam silenciamentos. Outra figura bastante popular é a professora e historiadora Débora Aladim que, por meio digital, ministra aulas de história para o público jovem que irá prestar vestibular, indica e analisa produções fílmicas com temas históricos, etc.

Além dos já mencionados, nos últimos anos há o crescimento dos chamados *influencers* digitais, que utilizam as redes sociais para compartilhar pensamentos, humor, informações, estilo de vida ou conhecimento. Gabi de Pretas tem ganhado grande notoriedade na internet, a cientista social discute temas como racismo, gênero e questões voltadas à população negra.

Temáticas históricas, sociais e contemporâneas estão sendo abordadas de forma simples na internet através dos meios audiovisuais. Vale frisar que o fato de serem simples não significa que sejam simplórias. Através do acesso facilitado e da linguagem acessível, importantes discussões teóricas e complexas são levadas a milhares de pessoas todos os dias.

Não estamos sugerindo que o historiador/professor se torne um *youtuber* ou *influencer digital*, mas que o conhecimento científico, os métodos de ensino e materiais didáticos possam diversificar-se e também apoiarem-se em outros espaços de produção e divulgação. Dentro desta perspectiva, o audiovisual, enquanto ferramenta didática e diversificada pode auxiliar na construção, na interpretação, na representação e na divulgação do conhecimento histórico.

Até a década de 1970, no Brasil, o termo audiovisual era utilizado principalmente pelo mercado publicitário para se referir à produção de vídeos comerciais que eram exibidos na televisão, sendo o principal objetivo destes a promoção ou divulgação de uma marca, empresa ou instituição. Atualmente, o audiovisual ganhou novos contornos, podendo ser definido como um tipo de linguagem usada para se referir à utilização conjunta de recursos visuais (imagens, fotografias, desenhos, esquemas, gráficos etc.) e sonoros (música, voz, efeitos sonoros, etc.) em uma determinada produção.

Logo, o universo audiovisual engloba uma diversidade de produções, que varia desde o tipo de produto gerado à tecnologia empregada e às formas de linguagem utilizadas. O audiovisual compreende o cinema como um todo (seja ficcional, documental ou experimental), a televisão aberta ou fechada e sua vasta programação, videoclipes, animações, plataformas digitais como *Youtube*, *Netflix* e as demais redes sociais, *lives*,

minisséries, publicidades, vídeos analógicos ou digitais sendo educacionais ou não, dentre outros.

Portanto, o audiovisual se apresenta como um vasto campo a ser explorado pelos professores-historiadores uma vez que inclui uma série de meios de se apropriar e representar temas históricos e sociais, sem exigir necessariamente o rigor criterioso de equipamentos e qualidades das imagens – característica típica do cinema – estando ao alcance da maior parte das pessoas.

Vale mencionarmos aqui o estudo de Rizzo Junior (2011) sobre o crescimento das produções audiovisuais e sua utilização no ensino. O autor defende sua predileção pelo termo audiovisual em detrimento do uso exclusivo da palavra cinema. Para ele, a utilização do termo contribui para uma certa dessacralização do cinema, pois se expressar por meio da imagem e do som é algo que todos nós, professores e alunos, podemos fazer e não só aqueles que têm um rigor profissional e domínio da atividade cinematográfica.

Por mais que tenham suas especificidades, os campos da televisão, do cinema e do vídeo jamais foram independentes um do outro. Contudo, no Brasil o termo cinema associado à educação é muito comum, enquanto a combinação de educação com a televisão ou o vídeo fica em segundo plano. É comum a preferência pelo uso do termo cinema até mesmo quando não estamos falando do cinema propriamente dito, mas sim do vídeo, como se aquela nomenclatura conferisse um determinado status à produção ou um padrão de qualidade (RIZZO JÚNIOR, 2011, p. 17-18).

Em sentido mais amplo, o movimento de crescimento e conquista de espaço pelo audiovisual pode ser percebido dentro da própria academia. Nos últimos anos, é notável a mudança de nomenclatura em diversas instituições que ofereciam cursos na área do cinema, televisão ou vídeo. Este é o caso da escola de comunicação da Universidade de São Paulo (USP), que, em 2000, batizou de Curso Superior de Audiovisual a junção de seus antigos cursos de Cinema, Rádio e Televisão. Do mesmo modo, o curso de Comunicação Social com habilitação em Radialismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) deu lugar ao curso de Audiovisual. Sem falar no clássico curso de Cinema da Universidade Federal Fluminense (UFF) que passou a ser conhecido como Curso de Cinema e Audiovisual.

Ferrés (2001, p. 129-130) distinguiu a pedagogia *dos* meios da pedagogia *com* os meios. Para o autor, a primeira se refere à análise crítica dos audiovisuais, enquanto meios de comunicação. Enquanto a segunda, busca utilizar estes materiais com finalidades didáticas. Logo, percebemos que o produto audiovisual é uma linguagem cultural com

uma dupla função. Há aqueles que circulam no mercado enquanto meios de comunicação de massa e difusores culturais e os que foram produzidos para fins pedagógicas.

De acordo com Gomes (2008, p.6), há diversas nomenclaturas para indicar as finalidades dos vídeos a partir de seus intentos: vídeo empresarial, vídeo documentário, vídeo amador, vídeo profissional, vídeo reportagem, vídeo entrevista, etc. Em relação ao material didático, também há uma certa variação: vídeo educativo, vídeo didático, vídeo institucional e vídeo educacional.

No caso do cinema, Almeida (2001, p. 7) o define como uma produção realizada “dentro de um projeto artístico, cultural, e de mercado – um objeto de cultura para ser consumido dentro da liberdade maior ou menor do mercado”, não possuindo, na maior parte das vezes, objetivos educacionais. Para além dos distintos gêneros, ele também costuma se subdividir em categorias principais de acordo com a natureza de sua produção. É comum haver distinções entre o cinema comercial, que produz filmes para o grande público em geral; o cinema de autor, caracterizado por discutir questões sociopolíticas e ter como base as decisões e visões de mundo do próprio diretor; e o cinema experimental, o qual busca se afastar do filme enquanto narrativa clássica e explora novos usos da linguagem cinematográfica.

A linguagem televisiva caracteriza-se pela produção e exibição de imagens ao vivo ou gravadas previamente. A mídia televisiva possui uma programação bem ampla, podendo variar entre telejornais, novelas, programas de entretenimento ou educativos. No caso desta última, é destaque a criação da TV Escola (1996) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que, como iniciativa do Ministério da Educação (MEC), foi um canal criado com o objetivo de auxiliar professores e estudantes. Além disso, através da televisão, é possível compilar a exibição e produção dos vídeos e de filmes.

Mesmo as produções que não são elaboradas com finalidades didáticas não podem ser ignoradas pelo professor, pois constituem produtos culturais que veiculam visões de mundo, hierarquias de poder, narrativas sobre o passado e presente, além de serem consumidos cotidianamente pela comunidade escolar. Dentro desse cenário esta pesquisa, que dialoga com as constantes reelaborações no campo da História, reconhece os meios audiovisuais como ferramentas pedagógicas potencializadoras para contribuir com a aprendizagem dos estudantes.

2.2 Os audiovisuais nas aulas de História

A utilização de recursos audiovisuais pelas instituições escolares tem sido favorecida, ao longo dos anos, pelas políticas públicas, que influenciadas pelas transformações metodológicas do campo da educação, elaboram projetos e fornecem meios através dos quais o audiovisual pode chegar até a escola. Na práxis do ensino, o trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ainda enfrenta dificuldades quanto à disponibilidade de materiais físicos na escola. Atualmente, a maior parte das escolas possui uma sala de multimídia, que deveria estar minimamente equipada com computadores, Datashow, caixa de som, televisores, entre outros. Todavia, sabemos que esta não é a realidade de todas as instituições, especialmente das públicas. Em muitas delas, os equipamentos não funcionam, não há cabos conectores aos equipamentos, nem técnicos em informática. Por vezes, há somente a presença de um televisor e de aparelho leitor de DVD.

Também devemos frisar que não basta apenas ter a disponibilidade de aparelhos de televisão, computadores, projetores, etc., é preciso que esses recursos sejam usados pedagogicamente, integrados de modo planejado aos conteúdos da sala de aula, a fim de que sejam alcançados os objetivos de aprendizagem. Notamos dificuldades entre os professores em selecionar vídeos adequados, associá-los com o conteúdo, promover debates entre outros aspectos que fazem parte do planejamento educacional. Estes impasses, além da já mencionada ausência de recursos tecnológicos no ambiente escolar, se dão principalmente em função da ausência de conhecimentos específicos sobre as novas linguagens e de formação continuada nesse sentido, bem como de práticas integradoras de planejamento entre os professores.

De acordo com Marcos Napolitano (2011, p. 11) são recorrentes cinco usos inadequados do vídeo em sala de aula, a saber:

- 1) *Vídeo tapa-buraco*: esse tipo de recurso é utilizado normalmente quando ocorrem imprevistos na escola como, por exemplo, a ausência do professor. Neste caso, o material é exibido sem haver quaisquer conexões com o conteúdo estudado ou objetivos de aprendizagem. O foco principal da exibição é somente o preenchimento do tempo e muitas vezes os próprios estudantes percebem a intenção deste tipo de exibição, criando uma espécie de aversão à utilização do material.

- 2) *Vídeo-deslumbramento*: esta conduta é bastante comum quando o docente acaba de descobrir a utilização dos recursos audiovisuais e os utiliza demasiadamente. É necessário que o professor entenda que as metodologias de ensino são múltiplas, devendo escolher o método que melhor lhe permita explorar cada conteúdo curricular específico. A opção por trabalhar diferentes conteúdos através das mesmas estratégias torna o ensino monótono e não desperta o interesse dos alunos.
- 3) *Só vídeo*: em boa parte das escolas, é muito comum ocorrer a exibição de filmes/vídeos que, mesmo relacionados aos conteúdos trabalhados, não são problematizados ou discutidos. Ora, nenhum material pedagógico, por mais didático que seja, fala por si só, sendo necessário que o professor atue como um mediador desse processo, que se divide em pré-exposição, exibição e pós-exposição. Cada uma destas fases deve estar acompanhada de um objetivo que pode ser atingido através de uma pesquisa, atividade, produção textual ou imagética, roda de conversa, dentre outros. Apesar da experiência de espreitar o cinema ser prazerosa, é necessário que professores e alunos não confundam a atividade de simplesmente assistir a um filme (prática esta que os alunos já possuem em sua vida extraescolar) com a ação de criticá-lo e problematizá-lo.
- 4) *Vídeo-perfeição*: muitos docentes optam por não trabalhar com determinados tipos de vídeos por julgá-los problemáticos. O uso da mídia televisiva, por exemplo, gera bastante desconfiança entre o grupo por ser considerada, em alguns momentos, uma cultura de massa produzida principalmente por interesses econômicos e que contribui para a divulgação de informações estereotipadas.
- 5) *Vídeo-enrolação*: esta situação, semelhante à primeira, é costumeira quando não há planejamento adequado do professor. Os vídeos são exibidos para o preenchimento de tempo, quando o conteúdo já foi concluído e há excesso de horário, ou quando o docente não planejou atividades para realizar na aula em questão.

Lamentavelmente, ainda hoje muitos docentes optam por não trabalhar com filmes, especialmente os de ficção, por considerarem que são uma fonte de distração e entretenimento para os alunos, somado ao fato de possuir maior duração e tomar, no mínimo, dois tempos de aula do professor. A predileção maior se dá pelos documentários ou filmes históricos devido a crença de que possuem maior veracidade. Ora, existe de fato uma barreira entre os filmes documentais e de ficção? Para Teresa Manjete (2017, p. 114) as diferenças não são tantas, pois assim como a ficção “a tradição do documentário está

profundamente enraizada na capacidade de transmitir ao público uma impressão de autenticidade, de realidade”. Este tipo de filme, mobiliza um conjunto de saberes e memórias para construir uma imagem reconhecível de um dado espaço ou objeto, até mesmo os sujeitos sociais que participam dele são envolvidos seja por meio da representação, estratégia ou de persuasão para orientar o olhar do público (MANJETE, 2017, p. 117-118).

Entretanto, é sempre bom lembrarmos que as tecnologias não devem ser vistas como “inimigas” do professor, mas sim como produtos que necessitam de uma crítica profunda – crítica esta que normalmente não é realizada em casa ou nas salas de cinema tradicionais. Todas as mídias – desde as produzidas com fins pedagógicos até as produções comerciais – podem ser utilizadas para explorar elementos estéticos, políticos, ideológicos, etc.

De acordo com Resende (2010), mesmo sendo pouco utilizado, o cinema ficcional se torna interessante por despertar nos alunos o sentimento de identificação com os personagens e gerar uma comparação com o cotidiano, proporcionando mais facilidade para conectar passado-presente do que o faria um documentário ou filme histórico. O cinema ficcional, além de ser um dos gêneros mais difundidos entre o público jovem, é um poderoso aglutinador de visões de mundo, constituindo excelente ferramenta para analisar a forma como essas visões e imaginários aparecem nas produções.

Portanto, os impactos desses discursos no educando dependem precisamente se tais problemáticas serão debatidas em sala de aula e da metodologia que o professor escolherá adotar para proceder isso.

A utilização dos vídeos educacionais, por sua vez, é bastante corriqueira para o preenchimento de tempo como *vídeos-enrolação*. Segundo Martins (2006), este tipo de material, juntamente com os documentários e filmes históricos, está entre os prediletos dos professores. Elaborados normalmente por professores e profissionais da educação com o objetivo de contribuir com a aprendizagem, tratam de temas históricos associando-os ao cotidiano, o que estimula o aluno a interessar-se pelo conteúdo e têm a vantagem de possuir recursos de animações, dinâmicas, pequenas dramatizações que favorecem a aprendizagem. Contudo, alguns docentes esquecem que o vídeo é um material de apoio e acabam realizando sua exibição como forma de substituir a aula do professor, sem nenhum planejamento adequado.

Os recursos audiovisuais podem ser utilizados na sala de aula com as mais diversas finalidades. Para Carneiro (2002), estes materiais são riquíssimos em didática,

pois constituem um modo de expressão síntese por combinar elementos do teatro, do rádio e da computação gráfica em uma só produção. Logo, são múltiplas as suas possibilidades, haja vista se tratar de uma ferramenta de aprendizagem psicopedagógica, que poderá certamente auxiliar o professor na difícil tarefa de estimular o imaginário do aluno, além de dinamizar o conhecimento histórico. Com base nos usos equivocados desses recursos, elencamos, abaixo, algumas sugestões de como essa ferramenta pode ser utilizada pelos professores, em especial nas aulas de História.

- 1) *Conteúdo curricular*: é bastante comum o uso deste recurso para trabalhar determinados conteúdos, já que comumente a indicação de filmes, programas televisivos, têm uma sessão ao final de cada capítulo do livro didático. Neste caso, o filme, documentário, ou vídeo seriam utilizados como principal fonte de pesquisa, ponto de partida a partir dos quais os demais debates seriam realizados, na medida em que a problematização da fonte os exigisse.
- 2) *Elemento específico*: outro meio de utilizar o recurso audiovisual é para trabalhar uma questão específica sobre determinado conteúdo. Tomemos, como exemplo, o clássico *Tempos Modernos* (1936) de Charles Chaplin. O filme narra a história de Carlitos, um trabalhador comum que busca estabelecer-se no mercado de trabalho em um período de transição no qual a sociedade está cheia de inovações tecnológicas e transições. O professor pode utilizar momentos específicos do filme, como por exemplo, a cena em que Carlitos passa longas horas desempenhando uma mesma tarefa na linha de produção e é engolido por uma das máquinas; e o momento em que Carlitos é obrigado a testar uma máquina que prometia alimentar os trabalhadores ainda durante a realização de tarefas e aumentar a produtividade. Essas duas cenas permitem explorar o contexto da Crise de 1929 e a Grande Depressão ocorrida nos Estados Unidos e as tensões sociais resultantes dela. Além disso, ajudaria os alunos a visualizarem e compreenderem, através do humor, os conceitos de taylorismo e fordismo que foram modelos de produção baseados na divisão de trabalho nas fábricas, para aumentar a produtividade e o lucro.
- 3) *Tema transversal*: vídeos são excelentes ferramentas para trabalhar os chamados temas transversais, organizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em cinco eixos: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente. *Negritudes brasileiras* é um documentário produzido no ano de 2018 e

idealizado por Nataly Neri², Oliv Barros³ e Tatiane Ursulino⁴. O documentário traz falas de mulheres, homens e pesquisadores negros sobre temáticas atuais como colorismo, racismo, mito da democracia racial, sexualização do corpo negro, além de outras questões que fazem parte do cotidiano da população negra do Brasil. Através das diversas falas e compartilhamentos de experiências e conhecimentos o aluno poderá problematizar o que é ser negro no Brasil e compreender que por mais que existam aspectos históricos em geral, que são comuns às populações negras, as experiências de vida são individuais e as negritudes brasileiras são plurais. O efeito deste tipo de vídeo, que trata de questões complexas da contemporaneidade, é bastante interessante por gerar um sentimento de identificação nos alunos e levá-los a compartilhar experiências de vida.

- 4) *Iniciar o tema de uma aula:* neste método, o vídeo é o ponto de partida inicial do conteúdo e é utilizado para chamar atenção dos alunos e despertar neles o interesse, promovendo-lhes certa sensibilização e aguçando sua curiosidade para buscar mais informações. Nesse caso, é pertinente o trabalho com vídeos curtos ou reportagens televisivas. Dessa forma, o professor pode iniciar o conteúdo a partir da problematização de questões do presente, fazendo com que o aluno o associe a sua realidade prática. Temas que podem ser trabalhados dessa forma são o da luta pela terra, da resistência indígena, do racismo, da violência, por se tratarem de questões que dialogam diretamente com o presente e aparecem com frequência na rede televisiva, além de figurarem em uma série de vídeos disponíveis no Youtube.
- 5) *Produção:* outro meio bem interessante é colocar os alunos em ação e propor-lhes que realizem sua própria produção. Atualmente, a maior parte dos alunos possui aparelhos celulares, fones de ouvido e um programa básico de edição. Estes recursos podem ser utilizados para apresentação de um seminário, realização de entrevista, discussão de temas locais, representação de períodos históricos etc. Esta abordagem, além das aprendizagens escolares, faz com que os alunos desenvolvam outras habilidades como aperfeiçoamento da capacidade artística,

² Nataly Nery é cientista social pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), militante e feminista negra e criadora do canal *Afro e afins* no YouTube, através do qual discute diversos temas como moda consciente, empoderamento feminino, estética negra, cultura dentre outros

³ Diretor de arte, figurinista e arte-educador brasileiro.

⁴ Diretora de fotografia e eletricista audiovisual.

conhecimento básico da linguagem audiovisual e criatividade. Também estimula a integração não somente entre áreas do conhecimento, mas também entre professores e alunos, tecendo uma relação de troca entre ambos a partir do trabalho conjunto próprio das produções audiovisuais.

- 6) *Discussões conceituais*: os audiovisuais ainda podem ser utilizados para trabalhar conceitos específicos que são centrais no ensino de história. Neste caso, há uma grande multiplicidade de filmes e vídeos que podem ser utilizados pelo professor, e selecionados de acordo com o conteúdo ou a partir de debates e desdobramentos de outras atividades desenvolvidas na escola.

Independentemente da abordagem escolhida pelo professor é necessário que haja planejamento. Questionamentos iniciais são vitais no processo: como posso trabalhar melhor este conteúdo? O uso deste material é viável? Quais estratégias posso utilizar para melhor explorar este recurso dentro da minha disciplina? Qual a faixa etária mais indicada para se trabalhar com este material? Utilizarei o documento na íntegra ou selecionarei previamente alguns trechos? Que outros tipos de diálogos são possíveis estabelecer a partir deste meio?

É fundamental que o professor assista ao material previamente e estabeleça um roteiro de análise, considerando os aspectos externos e internos à produção. O primeiro se refere ao seu contexto de produção e conteúdos propriamente ditos, devendo o professor estar atento em situar o filme no tempo em que foi produzido e no tempo que busca representar. Certamente, dependendo da produção, ela pode informar muito mais sobre o presente em que foi produzida do que sobre o passado que busca representar.

A atenção ao público alvo também é importante, já que interfere no tipo de linguagem utilizada no filme e na sua mensagem final. Além disso, o professor precisa considerar a faixa etária dos alunos e fazer alguns cortes quando necessário.

O segundo aspecto diz respeito à linguagem técnica, própria das fontes audiovisuais. Este conhecimento básico é fundamental para que o docente tenha um olhar mais aguçado e crítico e consiga perceber, por exemplo, como um *contra-plongée* (ângulo que captura a cena de baixo para cima) ou um *plongée*, que funciona no sentido contrário, pode resultar no espectador a ideia de superioridade ou inferioridade. Não se trata de dominar termos técnicos, mas de perceber quais mensagens esses recursos buscam transmitir. Logo, a formação continuada do professor é imprescindível na capacitação dele para um maior desenvolvimento do trabalho com esses recursos.

O docente deve montar um roteiro de trabalho com a turma, desde a preparação prévia, antes de assistir à película, à execução da atividade e o momento posterior à essa execução. O professor precisa planejar quais outros tipos de atividade a exibição da película vão suscitar, podendo ser uma roda de conversa, pesquisas, leitura de um livro, produção textual, comparação com outras produções audiovisuais, dentre outros.

Duas estratégias podem ser adotadas. Uma delas é verificar a disponibilidade do material na internet, bem como as possibilidades de acesso pelos alunos e solicitar que assistam à película previamente em casa. Esta opção pode ser mais produtiva, do que assistir a um material extenso na íntegra no horário de aula que, em geral, é de 40 a 50 minutos. A outra opção é assistir conjuntamente o material com os alunos na sala de aula, mas, para esta opção, é indicado que o docente utilize vídeos mais curtos ou, em caso de filmes, selecione previamente alguns, com sequências curtas bem contextualizadas. Neste último caso, como os alunos terão acesso ao material de forma fragmentada, é necessário que o professor prepare a classe previamente, oferecendo-lhes um roteiro do filme, visão geral ou faça a exibição do trailer.

De qualquer modo, além de estabelecer seu próprio roteiro de análise, é interessante que o docente disponibilize um roteiro para os alunos também para que antes da exibição da película, os estudantes já tenham um olhar aguçado para perceber as questões propostas. Para Marcos Napolitano (2011, p. 82), nesse tipo de abordagem, não se trata de limitar a criatividade do aluno, ou de desestimular suas diferentes leituras da produção, mas de estabelecer parâmetros que auxiliem a atingir o objetivo da atividade. Isto pode ser feito através de questões norteadoras como: Qual o tema do material assistido? Quem produziu e em que ano? Que elemento mais lhe chamou atenção? Em caso de filmes, qual o seu personagem favorito e porquê? Como se pode analisar o uso da música na produção? Como podemos associar a produção à nossa realidade?

Além disso, o docente pode disponibilizar textos ou outros materiais de apoio que, de forma direta ou indireta, relacionam-se ao audiovisual como, por exemplo, entrevistas, críticas, dados quantitativos (bilheteria, prêmios, etc.) artigos, informações sobre os diretores e produtores, etc. Esse tipo de material é importante tanto para o aluno como para o professor, pois possibilita que determinadas questões sejam discutidas de modo mais aprofundado.

Para finalizar, a atividade pode resultar na produção de uma resenha crítica, de painéis que sintetizem as percepções dos alunos, ou ainda na realização de uma roda de conversa, momento em que o professor pode dialogar e ouvir os alunos de forma mais

direta. Napolitano (2011, p. 85) alerta que, nesse momento, é importante que o professor tenha consciência de que sua fala precisa ser menos conclusiva e mais provocativa, a fim de instigar os alunos a pensarem e compartilharem suas visões sobre a película.

Notamos que os audiovisuais ajudam o aluno a desenvolver e aperfeiçoar diferentes habilidades, como a ampliação de vocabulário, aprimoramento da escrita, capacidade de analisar e interpretar fontes históricas, contextualização de documentos, formulação de pensamentos críticos; apreensão de conceitos; comparação entre momentos históricos atuais e passados; domínio das novas tecnologias, entre outras.

A utilização de audiovisuais na sala de aula traz grandes desafios, porém oportuniza diversas possibilidades a professores e alunos no processo de aprendizagem histórica. Todavia, as potencialidades pedagógicas desses materiais dependem principalmente da metodologia utilizada pelo docente para explorá-los.

2.3 Audiovisuais e aprendizagem histórica

Por muito tempo o espectador foi visto como um mero receptor. Tradicionalmente, este seria aquele que recebe as mensagens e os códigos audiovisuais e os decodifica. A partir do final do século XX, com o crescimento das produções audiovisuais essa noção de receptor foi sendo questionada e o espectador passou a ser visto como um dos principais protagonistas da comunicação.

A educadora Rosália Duarte (2009) propõe que o espectador seja concebido como um sujeito social, dotado de experiência e inserido em um meio social, pois carrega consigo valores, crenças e saberes que interagem e interferem na produção dos significados de uma mensagem. Para a autora, este significado “é produto muito mais de uma interação entre produtor e receptor do que da imposição de sentidos de um sobre o outro” (DUARTE, 2009, p. 55).

Nesse sentido, os meios audiovisuais, em geral, podem proporcionar aos jovens diferentes experiências para além daquelas imaginadas por seus realizadores. Entre essas experiências está o relacionamento com o conhecimento histórico, que, para ser efetivo, deverá ser mediado por epistemologias da própria História. Por conseguinte, devemos investigar a relação entre os recursos audiovisuais e a aprendizagem histórica, pois o espectador, enquanto sujeito social e histórico, pode mobilizar conceitos e metodologias da ciência histórica para atribuir significados a estas produções. Apesar de relativamente

novo no Brasil, o campo da Educação Histórica⁵ contribuiu bastante nesta perspectiva, voltando seus estudos à análise da aprendizagem histórica de jovens a partir de diferentes metodologias.

Greyso Germinari (2011), um dos principais representantes do campo de pesquisa, buscou sintetizar os enfoques da Educação Histórica em três núcleos principais. O primeiro deles diz respeito às *ideias de segunda ordem*, que são aquelas construídas a partir da aquisição de conhecimento sobre o passado em diferentes espaços e suportes ao longo da vida do sujeito. O segundo inclui as chamadas *ideias substantivas*, que são, em suma, os conceitos históricos e noções específicas do conhecimento historiográfico. O último núcleo engloba os *reflexos sobre o uso do saber*, que busca pensar os significados da História na vida cotidiana de alunos e professores. Para ele, o processo de aprendizagem histórica está pautado em como “aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivado do passado” (GERMINARI, 2011, p. 59).

⁵A partir das décadas de 1970 e 1980, o Ensino de História foi palco de intensos debates teóricos em todo o mundo. Os historiadores, passaram a preocupar-se não somente com a produção historiográfica, mas também com o modo como este conhecimento chegava à sala de aula, a forma como era explorado e a sua validade na vida cotidiana de professores e alunos. Dessa forma, cresce a preocupação com as formas e métodos de ensinar história e, de acordo com Rösen (2006, p.8), pareceu ser consenso de que “os historiadores deveriam discutir as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagens”. Neste mesmo período, a obrigatoriedade da disciplina de História estava sendo bastante questionada entre os estudiosos da chamada Psicologia da Educação, que privilegiavam o ensino das chamadas ciências exatas em detrimento das humanidades. A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1896-980), tornou-se uma das mais conhecidas deste meio. Piaget, apesar de possuir uma série de trabalhos publicados sobre a aprendizagem cognitiva desde a década de 1920, somente na década de 1970 será revisitado. Para Piaget (2007), o desenvolvimento cognitivo pode ser dividido em quatro estágios: 1) *Sensório-motor*, vivenciado durante os dois primeiros anos de vida a criança, ela começa a desenvolver suas primeiras habilidades como a coordenação, os reflexos, e os sentimentos; 2) *Pré-operatório*, entre os dois e seis anos de idade, o conhecimento de (e através de) diferentes linguagens é bastante significativo, é nesta fase que a criança tem um contato mais íntimo com imagens, sons, desenvolvimento da fala etc.; 3) *Operatório*, nesse estágio, que ocorre entre 7 e 11 anos, a criança começa a formular seus primeiros pensamentos lógicos e argumentativos; 4) *Pensamento formal*, este estágio alcançado após os 12 anos de idade, é marcado pela capacidade de formular hipóteses e compreender conceitos complexos. Logo para Piaget, ao ser colocado diante de uma dada situação cada indivíduo a assimila de acordo com as estruturas de seu desenvolvimento cognitivo, que por sua vez são adquiridas ao longo da vida a partir da maturidade biológica dos sujeitos. Tal concepção, de acordo com Bittencourt (2018) serviu de sustentação para diversas ações pedagógicas e escolares que consideravam, por exemplo, que os conceitos, que são base da História, não poderiam ser compreendidos por crianças antes do desenvolvimento do pensamento formal, estando a aprendizagem, sujeita ao amadurecimento biológico. Nesse sentido, em países como Inglaterra, Canadá e Estados Unidos começa a se constituir ainda na década de 1970 os primeiros debates sobre uma perspectiva de estudo denominada Educação Histórica, que de acordo com Barca (2001 p. 13) reuniu inicialmente, pesquisadores dos campos da História, das Filosofias da História e da Psicologia cognitiva que passaram a questionar os critérios generalistas e categorizantes das teorias da educação, em especial da piagetiana. Por conseguinte, a discussão se populariza e chega mais recentemente a países como Portugal, Espanha e Brasil. Também conhecida como cognição histórica situada, a educação histórica tem como principais interlocutores no Brasil, Isabel Barca (2001; 2005), Maria Auxiliadora Schmidt (2009) e Geysso Dongley Germinari (2011).

Em primeiro lugar, para a promoção de um ensino de história comprometido com o desenvolvimento da aprendizagem histórica, a mobilização de múltiplos saberes e experiências é essencial. Paulo Freire (1988) já alertava os educadores de que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. O espaço escolar não é a única forma dos estudantes adquirirem conhecimento, antes de chegar à escola eles se relacionam com diversos tipos de saberes adquiridos através de infinitos meios. O conhecimento prévio, visões de mundo e experiências dos jovens ocupam um papel central nesse processo, pois serão o ponto de partida da aprendizagem.

Boa parte desses saberes anteriores e exteriores à vida escolar são adquiridos por meios audiovisuais. Para Éder Cristiano de Souza (2014, p. 24), “Filmes [e demais audiovisuais] se configuram como artefatos culturais de grande difusão e importância no mundo há pelo menos um século e por isso exercem grande poder de atração sobre os jovens”. No que se refere propriamente ao continente africano, os alunos já possuem visões anteriores que foram construídas a partir de representações imagéticas difundidas pelo cinema e pela mídia em geral. Nessas representações, o continente africano é, na maior parte das vezes, associado à pobreza, savanas e animais, sem contar que os africanos e seus descendentes aparecem em posições periféricas e suas múltiplas histórias são reduzidas a um só aspecto.

Justamente, por se configurarem artefatos culturais (SOUZA, 2014), as ideias históricas contidas nos audiovisuais e a forma como os alunos dão significado a elas merecem atenção do professor. Ora, qual o papel do saber escolar e do professor se o conhecimento histórico é anterior à própria escola? O professor atuará como mediador entre o conhecimento histórico e o aluno, podendo intervir, propor novas possibilidades e abordagens para que se possa (re)construir estes saberes históricos sem ignorar as experiências anteriores de seus alunos. Mais do que dominar o conhecimento sobre o passado, a aprendizagem histórica permite sua mobilização de modo que o aluno possa problematizar experiências passadas, encontrar respostas para as questões do presente e construir uma perspectiva do futuro.

Para tal, o contato do educando com diferentes fontes históricas e materiais didáticos é imprescindível. Não é por menos que as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2018) preveem, nos anos finais do Ensino Fundamental a utilização de tecnologias digitais e recursos audiovisuais para que o aluno ressignifique os conhecimentos históricos apreendidos nos anos iniciais, elaborando questionamentos, hipóteses e argumentos.

A explicação de conceitos históricos deve partir das experiências dos próprios professores e estudantes para que sejam significativas. Nessa perspectiva Barca e Gago (2001, p. 239) afirmam que

Os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado, à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica.

Por outro lado, não podemos perder de vista que o ponto de partida da aprendizagem histórica é a própria ciência histórica, o que nos afasta de concepções que consideram o conhecimento científico oposto ao conhecimento escolar. Segundo Schmidt (2009, p. 29),

Na perspectiva da cognição histórica situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência histórica.

Rocha e Magalhães (2009, p.13), ao distinguirem história escolar, história acadêmica e história de circulação, consideram que a história acadêmica se trata de uma forma específica de produção de conhecimento por meio de uma narrativa mitologicamente controlada, regulada por práticas e regras específicas. Já na história escolar, o professor mobiliza uma série de saberes que vão para além daqueles utilizados na construção acadêmica – análise crítica das fontes e exercício da escrita –, orientando-se por regras pedagógicas próprias adequadas aos diferentes graus de formação dos alunos. A de circulação massiva opera com recortes amplos que visam a simplificação do quadro de análise capaz de mobilizar tanto os recursos críticos do leitor como suas emoções.

Para Rocha e Magalhães (2009), a história escolar aproxima-se mais da história acadêmica do que da de circulação massiva, pois apesar de não visar formar pequenos historiadores ou produzir um conhecimento erudito, o conhecimento produzido por ela tem como principal base a historiografia e seu principal objetivo é a orientação de mundo. “O objetivo da história escolar é aprender a pensar historicamente, rompendo com as naturalizações e abrindo o horizonte de expectativas” (ROCHA, MAGALHÃES, 2009, p. 16).

É justamente em decorrência dessa aproximação entre a história escolar e a acadêmica que se torna necessário promovermos abordagens que proponham o diálogo

entre os diferentes espaços de conhecimento, com o objetivo da construção de um saber histórico escolar crítico e de uma aprendizagem histórica efetiva.

Para Barca (2005, p.16), esse tipo de abordagem, que se alicerça nas ideias históricas e conhecimentos prévios dos estudantes faz com os que estes se identifiquem com os conteúdos e criem gosto pela história; essa estratégia, aliada à aprendizagem contextualizada que utilize conceitos e metodologias da própria História, resulta no desenvolvimento do educando em amplas esferas:

- Saber ler fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;
- Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções na sua validade;
- Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);
- Saber entender – ou procurar entender o ‘nós’ e os ‘outros’ em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – algo que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento. (Ibid., p.16).

O conceito de Literacia Histórica que vem sendo debatido principalmente por Lee (2006; 2008; 2016), se tornou central nas discussões acerca da Educação Histórica, haja vista que este campo de pesquisa tem se preocupado com o processo da aprendizagem histórica desde o conhecimento anterior à escola até seus resultados em cada etapa escolar.

De acordo com Lee (2016), embora os professores, historiadores e o público em geral estejam preocupados com o que os estudantes sabem sobre a história e suas contribuições para este campo, são de igual importância as reflexões a respeito do que nós, professores-historiadores, queremos ou esperamos que os estudantes saibam ao concluírem a disciplina de História. Nesse sentido, o conceito de literacia desenvolvido por ele preocupa-se em pensar as finalidades do ensino de história, uma vez que parte da premissa de que a História deve proporcionar condições viáveis para o entendimento do passado pelo estudante. Segundo Schmidt (2009), uma das questões centrais colocadas pela literacia é justamente a orientação dos estudantes a respeito dos usos da história e da forma como ela pode ser aprendida.

Para sustentar seus argumentos, Lee (2008, p.13) defende que a história é uma forma de conhecimento pública a qual todos nós temos acesso. Entretanto, apesar de ser acessível, a ciência histórica não é uma atividade praticada por todos os sujeitos involuntariamente, pois esta é pautada em conceitos e métodos próprios de investigação.

Dessa forma, a História é concebida como um produto, resultado de uma operação, que transcende a orientação do senso comum. Nesse sentido, o autor reconhece que

Se desejamos afirmar que estamos ensinando História, em vez de outras formas de pensar acerca do passado, é crucial que os alunos compreendam que existe uma forma de conhecimento de História e que o conhecimento do passado não é uma questão de opinião pessoal. (LEE, 2008, p. 13)

É nesse sentido que Michel de Certeau (1982, p. 72) considera a escrita da história como “o produto de um lugar [social]” no qual o historiador produz seus escritos. Para ele, o trabalho do historiador é resultado de uma operação, que se divide em três etapas: a primeira é o momento da reflexão, o historiador pensa a partir do lugar social em que se encontra, estando articulado economicamente, culturalmente e politicamente com o lugar em que escreve. A segunda, associada à produção propriamente dita, que se desenvolve mediante práticas científicas, orientadas metodologicamente. O produto final desta operação é a historiografia.

É fundamental que os alunos compreendam a História enquanto ciência e não somente como um mero acúmulo de informações sobre um passado morto e sem significância. Ao analisar a História enquanto ciência transformadora que pode intervir na vida prática dos alunos, Lee (2016, p. 116) nos sugere compreendê-la como uma “reorientação cognitiva”, através da qual o aluno poderá vislumbrar a História como uma nova forma de ver o mundo, entendendo noções básicas como as de que as explicações históricas são múltiplas e não são cópias do passado; e que a construção do conhecimento histórico é constituída a partir da investigação de evidências do passado. Assim, a Educação Histórica,

[...] não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica (LEE, 2016, p. 140).

Logo, a literacia nos sugere a exploração de procedimentos metodológicos, como os recursos audiovisuais, que possibilitem aos sujeitos uma leitura histórica do mundo de forma que os estudantes desenvolvam e aperfeiçoem, através da crítica das imagens em movimento, a prática de “pensar historicamente” (LEE, 2016, p.127).

As fontes audiovisuais são antes de tudo construções. Por trás do produto final, há todo um processo de roteirização, escolha de figurinos e cenários, trilha sonora, ângulos,

e enquadramentos, cortes e montagens, conjunto este que busca transmitir uma mensagem final ao espectador elaborada por seus realizadores. Mesmo no caso das transmissões ao vivo, ainda há construção discursiva, escolhas de que mensagem transmitir e como transmiti-la. Nesse sentido, o professor não pode ser ingênuo e precisa estar atento a questões específicas do trabalho com audiovisuais.

As discussões sobre representações do historiador cultural Roger Chartier trouxeram grandes contribuições teóricas para os estudos da relação entre Cinema e História. No artigo *O mundo como representação*, Chartier (1991, p. 184) atribui à representação a significação dada ao mundo social por um indivíduo ou grupo. Em outras palavras, as representações constituem construções de ideias elaboradas pelo homem a respeito do mundo real e traduzidas em discursos, linguagens, imagens e práticas sociais.

O estudo de Chartier, lembra-nos que o professor-historiador deve auxiliar o aluno a compreender como os grupos, em especial as sociedades que produzem imagens em movimento, formulam suas formas de pensar e de reapresentar o mundo. Nesse sentido, entendemos os meios audiovisuais dentro da proposta das representações, haja vista que além de uma forma de expressar a cultura social, por meio deles é possível representar algo, seja uma realidade, que é percebida e interpretada, seja um imaginário criado por seus realizadores (BARROS, 2008, p.68).

É certo que o cinema não tem compromisso com os métodos da pesquisa histórica, logo o professor deve saber lidar com estas possíveis questões e “não cobrar ‘verdade’ histórica nos filmes, porém não deve deixar de problematizar eventuais distorções [e construções] na representação fílmica do período ou sociedade em questão” (NAPOLITANO, 2001, p. 39).

Para Napolitano (2001, p.39) as imagens em movimento provocam no espectador um efeito de super-representação, ou seja, a sensação de realidade. Justamente por isso é necessário que o professor discuta com os alunos de forma simples, questões teóricas como a representação realizada pelas imagens. A montagem, os planos, o roteiro, o figurino, a trilha sonora e outros elementos são pensados minuciosamente para representar uma realidade percebida e interpretada e, assim, transmitir uma mensagem final ao espectador. Mesmo as produções didáticas, cujo compromisso com a “imparcialidade” é bem maior e trazem maior coerência com as técnicas de pesquisa histórica, possuem uma intencionalidade.

Essa mesma atenção deve ocorrer no caso de trabalhos com documentários, que apresenta maior predileção entre os professores, tendo em vista que comumente seu uso

“se dá pelo conteúdo que ele veicula, como se fosse um olhar verdadeiro e científico sobre o tema ou questão retratada” (NAPOLITANO, 2011, p. 31). Ainda que os documentários sejam realizados com base em pesquisas e com a participação de especialistas na área, ele é um gênero cinematográfico e como qualquer outro é resultado de um conjunto de escolhas e intenções.

Renato Mocellin (2010, p. 11), também adverte que a escola precisa reconhecer o cinema e os meios audiovisuais como relações de socialização com o conhecimento. Para o autor, as informações que os alunos adquirem através das mídias constituem um poderoso meio de aprendizagem, entretanto a mediação da escola e do professor-historiador para que elas sejam analisadas criticamente é essencial. Para o autor.

É papel da escola (e do professor) desenvolver a capacidade dos alunos de refletir mais criticamente sobre as informações veiculadas por esses meios. Para isso, é preciso trazê-los a sala de aula e dar-lhes a oportunidade de observar como essas mensagens são construídas, extraíndo informações aparentes e subliminares e estabelecendo relações entre o que constitui o saber histórico e os valores, ideias e comportamentos assimilados, através dos meios de comunicação (MOCELLIN, 2010, p.11).

Logo, é necessário que o discurso midiático seja problematizado pelo professor, esse processo de análise permite que os alunos estabeleçam comparações entre os discursos veiculados na mídia em geral e as produções historiográficas, estabelecendo conexões e diferenciações. Mocellin (2010) centraliza suas considerações na perspectiva de educar para as mídias e em como a escola e o professor poderiam preparar os alunos para lidar com estas informações.

Desse modo, o principal objetivo da educação para as mídias seria o “letramento midiático”, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de entendimento crítico, considerando a linguagem técnica dos audiovisuais. Se o letramento permite ao aluno realizar uma análise crítica dos discursos, o letramento midiático seria o desenvolvimento da habilidade de entender tanto as potencialidades quanto as limitações de cada meio, de captar nos discursos o que é dito, de distinguir a realidade vivida das construções realizadas pelas imagens em movimento, descortinando ideologias e visões de mundo explícitas e implícitas. (MOCELLIN, 2010, p. 35, 37).

O cinema, a televisão e o vídeo possuem um papel importantíssimo na difusão de informações, dado o amplo alcance destas tecnologias (BITTENCOURT, 2018). No caso do cinema e da televisão, esse alcance corrobora com a difusão de visões carregadas de muitos estereótipos. Clássicos filmes infantis do cinema norte-americano como os de

Madagascar e a filmografia de *Tarzan*, trazem desde 1918⁶, imagens do continente africano como um espaço homogêneo, incivilizado e habitado por animais, o que corrobora para a construção de imagens negativas sobre a África desde a infância. Na televisão brasileira, os personagens negros ainda são raros como protagonistas e, na maioria das vezes, ocupam papéis de baixo prestígio social. Esses papéis cristalizados pelo cinema e pela mídia precisam ser discutidos e problematizados pelo professor.

Além disso, o conhecimento midiático é adquirido simultaneamente em diferentes espaços e através da disseminação feita pela internet, uma gama de informações é difundida em um curto intervalo de tempo. Logo, boa parte das informações são adquiridas de forma fragmentada e descontextualizada, corroborando para a promulgação de notícias falsas e interpretações equivocadas (BITTENCOURT, 2018).

Ancorado em Rusen, Lee (2006) reconhece que a história precisa estar conectada à vida prática dos sujeitos, possuindo a função didática de orientação prática de orientar os sujeitos no tempo. Dessa forma, “se os estudantes são capazes de se orientarem no tempo, vendo o presente e o futuro no contexto do passado, eles devem estar equipados com dois tipos de ferramentas: uma compreensão da disciplina de história e uma estrutura utilizável do passado” (LEE, 2006, p. 145).

A finalidade da literacia histórica é, pois, o desenvolvimento da consciência histórica, definida por Rüsen (2001, p. 57) como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo”. A aprendizagem histórica assume uma função fundamental, que é a reorientação dos indivíduos na sua vida prática, sendo indispensável para o autoconhecimento do indivíduo e a reelaboração de sua(s) identidade(s).

O reconhecimento da função didática e social do conhecimento histórico, corrobora na mesma medida com a elaboração de materiais pedagógicos que intensifiquem os efeitos práticos da história. Os recursos audiovisuais, quem tem assumido um importante papel educativo na nossa sociedade, constituem uma excelente metodologia de aplicabilidade da literacia histórica, uma vez que possibilitam a análise e a problematização de hierarquias e visões de mundos. Por sua dinamicidade e

⁶ A filmografia completa de Tarzan é bastante vasta, sendo composta por dez obras no total, sendo que o primeiro chegou às telas de cinema em 1918. Durante o período colonial, foram produzidos mais de 20 filmes que contavam a história de Tarzan, o que demonstra seu sucesso e sua boa recepção por todo o mundo. A produção mais recente é *The Legend of Tarzan* (A lenda de Tarzan), lançada em 2016.

proximidade com o público juvenil, permite que o conhecimento histórico seja dinamizado, sendo melhor recepcionado pelo aluno e gerando uma maior identificação.

3 A VERSÃO DO LEÃO: OS CINEMAS AFRICANOS E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

“Sabe por que, nos contos, o leão é sempre vencido pelo caçador? Porque o caçador é sempre quem conta a história. Se a história fosse contada pelo leão, poderia ser as vezes diferente. Isso acontece aqui também. Pense nisso e tenha confiança no futuro. Lembre-se sempre que esse mundo é muito velho e que o futuro vem do passado”.

Djéliba, Keita! O legado do Griot (1995)

Por muito tempo a história africana foi representada nos textos escritos pelos europeus e no cinema, mais especificamente, pelos norte-americanos. Esse imaginário, cristalizado ao longo dos séculos, reflete indubitavelmente no ambiente escolar que (re)produz em seu interior interpretações correntes sobre África. O espaço periférico legado à África nas escolas brasileiras pode ser compreendido como um reflexo do não rompimento com a tradição de inferiorização do continente que reflete diretamente no ensino prático da sala de aula. Historicamente, universidade, escola e representações mais amplas sobre o continente retroalimentam visões negativas sobre ele e seus povos.

Diante disso, podemos questionar: e se a história fosse contada também pelo leão, reconhecendo saberes provenientes do continente africano? Seria este o caminho para promover a descolonização do currículo escolar? Assim sendo, neste capítulo abordamos como a cultura escolar se relaciona com as imagens de África e qual é o espaço legado a este continente nos documentos formais que legislam sobre a educação brasileira. Em seguida, analisamos a relação dos cinemas de África com a memória e as tradições e seu papel na reconfiguração das identidades e das histórias africanas. Por fim, sugerimos os cinemas africanos como recurso pedagógico decolonial que pode ser explorado didaticamente para a promoção da descolonização das mentes, do currículo e das telas, promovendo, assim, uma educação plural e democrática que valorize o continente e suas populações e que possibilite que a história também seja contada sob a óptica de sujeitos sociais historicamente secundarizados.

3.1 A cultura escolar e imagens de África no contexto escolar

Promulgada em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e institui nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos ou privados, a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Fruto da militância do movimento negro, de professores, pesquisadores e outros agentes sociais, esta certamente é uma das maiores conquistas da educação brasileira, pois visa valorizar a história das populações negras e diminuir as distâncias entre África e Brasil, promovendo uma educação plural e democrática.

Como aponta Anderson Oliva (2003, p. 429, 431), a História da África nas coleções didáticas no Brasil até o ano de 2003 era marcada por “silêncio, desconhecimento e representações eurocêntricas”. Mesmo que seu artigo tenha sido publicado em 2003, exato ano da aprovação da Lei 10.639, tais definições ainda perpetuam nos dias atuais. Entretanto, o próprio Oliva sublinha que, para além da educação escolar falha e das diversas problemáticas que circundam o ensino, “é certo afirmar que as interpretações racistas e discriminatórias elaboradas sobre a África e incorporadas pelos brasileiros são resultado do casamento de ações e pensamentos do passado e do presente”.

O espaço e o tratamento dado à História da África nas instituições escolares brasileiras possuem relação direta com a construção histórica de um imaginário negativo acerca do continente, que foi reelaborado a partir das diferentes épocas. Desde meados do século V a. C. já figurava no imaginário europeu imagens da África e da Ásia como novos mundos habitados por criaturas monstruosas, gigantes e por seres desumanizados.

Durante toda a Antiguidade até meados do século XX, a Europa era considerada o principal centro de conhecimento do mundo. Segundo Muryatan Barbosa (2008), o eurocentrismo, como uma ideologia e, ao mesmo tempo, um paradigma, baseia-se na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental. Tal paradigma, segundo o pesquisador, pode ser identificado hoje nos textos clássicos que fundaram a historiografia; no pensamento social europeu dos noventa; nas filosofias da História dos séculos XVIII e XIX; nos clássicos textos de Voltaire, Vico, Condorcet, Hegel, Marx, Engels etc.; nas teorias sociais do século XIX, como o darwinismo social, o evolucionismo de Spencer ou o positivismo de Comte.

Nesse sentido, a noção de cultura escolar se torna um dos pilares desta discussão, pois através dela, as escolas se integram a contextos sociais mais amplos e reproduzem

no seu interior culturas construídas no passado e presente. Desse modo, as imagens negativas do continente africano, construídas e reelaboradas ao longo das diferentes épocas, interferem ainda hoje no espaço legado à história africana dentro das instituições escolares.

Autores de variados segmentos têm apontado para a importância da cultura na explicação do mundo contemporâneo, além de seu papel dentro da escola. Já desde a década de 1990, Forquin (1993) reconheceu que havia uma íntima relação entre a história e cultura, que se expressa a partir de dois movimentos: a) *a cultura da escola*; b) *a cultura escolar*. A primeira é descrita por ele como um “mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz” (FORQUIN, 1993, p. 168). Ou seja, trata-se dos ritos, normas, linguagens, modos de agir e características gerais da escola. Em contrapartida, a cultura escolar refere-se a um conjunto de saberes cognitivos e simbólicos que são organizados para compor o currículo escolar, norteando o trabalho do professor e do aluno na sala de aula. O autor parte da hipótese de que tais conteúdos programáticos são selecionados previamente de acordo com as tomadas de decisões no interior da escola, as quais sofrem, por sua vez, influência direta do mundo social.

A partir de uma abordagem histórica, Dominique Julia (2001) também definiu a cultura escolar como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que **permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos**; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p. 10, grifo nosso).

A cultura escolar nos sugere observar a escola a partir do seu exterior e perceber a forma como ela dialoga com outras culturas contemporâneas como a religiosa, a popular, a política, dentre outras. A partir desse contato, a escola não só reproduz valores, mas produz em seu âmago sua própria cultura que é expressa nas instâncias internas através de normas, valores, significados, relações de poder e sistemas de representação. Tal diálogo influencia, inevitavelmente, na articulação interior da instituição e nas suas práticas cotidianas, como no seu projeto pedagógico, nos currículos e conteúdos a serem ensinados, na forma como se ensina, na escolha e utilização dos livros didáticos, etc.

Através do estudo podemos refletir também sobre os sujeitos que instituem as normas e práticas na escola e acerca das tomadas de decisões que ocorrem em meio a

relações de poder que se estabelecem tanto dentro como fora da escola. Essas tomadas de decisões trazem consigo ocultamentos, silenciamentos e a orientação de comportamentos, logo, precisam ser analisadas a partir de um contexto mais amplo.

Também as discussões de Fabiany Silva (2006, p. 203-204), em torno do conceito de cultura escolar, permitem pensar a escola não somente como uma instituição educativa que possui uma função social básica de educação, pois sua organização não está pautada unicamente no plano racional previsto na burocracia, o alcance da sua cultura vai além das relações ordenadas conscientemente, intervindo na incorporação de comportamentos e visões de mundo dentro e fora da instituição. A escola se constitui uma instituição diferente de outras, pois ela não somente reproduz culturas em seu interior, como também produz uma própria.

Por conseguinte, o currículo escolar é mais do que um documento que contém conteúdos que devem ser trabalhados pelo professor. Ele é uma construção social, elaborada no seio da cultura escolar e, longe de ser um elemento neutro, é fruto de escolhas e visões, trazendo consigo, no caso brasileiro, vozes e silenciamentos históricos sobre África.

3.2 A História da África nos textos oficiais da educação no Brasil: entre teorias e práticas

Até a década de 1990, as discussões a respeito das relações étnico-raciais foram silenciadas na legislação educacional brasileira e, conseqüentemente, no currículo escolar. Somente com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e com os PCN's, em 1998, é que aquelas questões começaram a ganhar espaço no cenário educacional. Entretanto, os dois textos abordam essas questões de forma tímida e incipiente. A LDB, por exemplo, em seu artigo 3º, aponta para uma “consideração com a diversidade étnico racial” e com as contribuições das diferentes culturas para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1996, p. 9). O documento faz apenas uma sugestão, ficando a cargo dos estados e municípios a inclusão da temática nos currículos.

Tanto na LDB como nos PCN's, o ensino de História da África apesar de não ser ignorado ou excluído, aparece de forma tímida, justificado por aspectos mais gerais sob a perspectiva da pluralidade sociocultural do povo brasileiro. Por se tratarem de documentos oficiais que servirão de referencial e base para outros documentos posteriores, incluindo o currículo escolar, a abordagem da questão africana e afro-brasileira já deveria receber maior atenção nesses textos.

Nesse sentido, a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 - fruto militância do movimento negro e de outros agentes sociais - sem dúvidas, é um dos maiores marcos do cenário educacional brasileiro, pois foi somente com o seu estabelecimento que algumas mudanças começaram a ser notadas e as questões étnico-raciais foram ganhando algum espaço na escola. Aquela lei altera a LDB/96 e declara, em seu artigo 26, a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados (BRASIL, 2003).

O artigo 79-B da Lei também ganha notoriedade, uma vez que inclui no calendário escolar o dia da Consciência Negra, no dia 20 de novembro, como referência a Zumbi dos Palmares, um dos principais líderes do Quilombo dos Palmares durante o regime escravista no Brasil. Para muitos historiadores, como é o caso de Guimarães (2012), a instituição desta data no calendário escolar foi um importante contraponto ao dia 13 de maio, dia da Abolição da Escravatura, que popularmente ficou conhecida como um grande feito da princesa Isabel. Atualmente, notamos um trabalho de resgate neste dia ao protagonismo e resistência negros e dos movimentos abolicionistas em lugar da cristalização da citada princesa como libertadora dos escravizados.

Do mesmo modo, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004, representa grande avanço nesse sentido. Diferentemente dos PCN's, as diretrizes inovam com suas postulações, na medida em que descrevem diversos temas e abordagens que transcendem os aspectos negativos e os estereótipos sobre o continente africano (BRASIL, 2004, p. 21-22). Outro ponto relevante é que tais diretrizes fazem referência não somente aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, como também sinalizam para a formação continuada de professores e para a importância da produção de materiais pedagógicos.

De acordo com Marta Abreu e Hebe Mattos (2008, p. 8-9), o texto das diretrizes foi uma grande conquista para a educação brasileira, pois

[...] não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afro-descendentes. As "Diretrizes" trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado.

Contudo, como aponta Oliva (2009), tanto os PCN's como as Diretrizes acabam caindo na tendência de vincular de modo quase que exclusivo a história africana à história

afro-brasileira, sem considerar a importância da história do próprio continente dentro do cenário mundial. Indubitavelmente, há uma íntima ligação entre África e Brasil que precisa ser reiterada e fortalecida, entretanto, é importante considerar o estudo do continente africano em seu próprio espaço-temporal, suas civilizações e sociedades, lembrando que “estudar a História da África faz parte do conhecimento geral” (OLIVA, 2009, p. 163). Assim, se romperia com a perspectiva tradicional que estuda o continente como um capítulo à parte ou como um tema transversal. Estudar a história africana é como estudar a História da América, da Europa, da Ásia ou de qualquer um dos seis continentes, pois África também faz parte da história mundial.

Apesar das limitações, não podemos perder de vista que os aparatos legais dos anos 2000 contribuíram significativamente com os avanços nas pesquisas acadêmicas, com a própria renovação historiográfica sobre África e os estudos afro-brasileiros, bem como a ampliação dos debates na educação básica, elaboração de projetos e instituição de políticas públicas.

Após 17 anos de implementação da lei, o ensino da história do continente africano e da cultura afro-brasileira ainda não é realidade efetiva em muitas escolas do Brasil. Atualmente, sua aplicação real encontra muitos desafios, a saber: a falta de formação dos professores, o distanciamento entre as comunidades acadêmica e escolar, os currículos eurocêntricos, os livros didáticos, e a própria legislação educacional entre outros.

Em virtude de todos os impasses, notamos entre os pesquisadores uma grande preocupação com o espaço dessas temáticas. A lei 10639/2003, em seu inciso 3o, por exemplo, estabelecia que “as disciplinas de História do Brasil e Educação Artística no Ensino Médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta lei”. Entretanto, tal inciso foi vetado sob a justificativa da necessidade de uma base nacional comum.

A partir de 2020, entrou em vigência a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Médio (BNCC), documento que passou a nortear as escolas nas elaborações de seus currículos, definindo o conjunto de aprendizagens, conhecimentos essenciais e as competências e habilidades que cada estudante deverá desenvolver ao longo do processo de escolaridade.

Antes de mais nada é importante pontuar que a BNCC “é um documento de caráter normativo” (BRASIL, 2020, p. 7), que estabelece regras, procedimentos e orientações, estando ela submetida às diretrizes legais que regem a educação no Brasil. Ademais, o

texto do documento também esclarece que a BNCC não é currículo, todavia constitui uma:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2020, p. 8).

Mesmo não sendo definida como currículo e sugerindo que cada instituição adapte suas propostas à BNCC de acordo com os diferentes contextos, estabelece diretrizes nacionais para a orientação dos currículos, o que certamente produz um impacto significativo sobre os mesmos.

Para Elizabeth Macedo (2018, p. 28-34), a elaboração da BNCC mobilizou a noção de currículo em ação própria da década de 1950, na qual o currículo em ação ou currículo vivido é visto como uma releitura do currículo formal. Ainda que não seja prescrita como currículo, ela funcionará na prática como currículo prescrito, uma vez que os exames de avaliação nacional, a elaboração de materiais didáticos e as propostas pedagógicas têm como fundamento suas diretrizes.

Nos marcos legais que embasam a BNCC, o texto recorre à Constituição Federal, à LDB e a outras legislações que apontam para a necessidade de uma base nacional comum para os currículos escolares. O documento normativo reúne um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, que devem assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades ao final da etapa da educação básica, constituindo um instrumento para a superação das desigualdades no sistema de educação.

Alice Cassimiro Lopes (2018) problematiza essa noção de currículo comum, uma vez que ela reúne um conjunto de conhecimentos elegíveis como essenciais, fixa processos identitários e limita o processo de ensino-aprendizagem a uma única leitura do conhecimento e do mundo. Além disso, as desigualdades no sistema educativo brasileiro não ocorrem por existirem diferentes propostas curriculares, mas em função do

[...] investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações

dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. (LOPES, 2018, p.25).

Logo, não há problemas em os currículos serem diferentes, uma vez que as necessidades dos indivíduos e grupos não são homogêneas, ele precisa ser contextualizado e fazer sentido; sujeitos diferentes não vivem as mesmas experiências, nem produzem os mesmos saberes. (LOPES, 2018, p. 25). Com efeito, as questões étnico-raciais e a história da África são negligenciadas e secundarizadas na BNCC e, conseqüentemente, nos currículos escolares.

Embora reconheça a participação de diferentes grupos na história global e reafirme em diferentes momentos a diversidade, a Base não apresenta discussão contextual sobre a temática. A título de exemplo, as questões da identidade e da diferença são discutidas de forma superficial, prevalecendo a perspectiva da diversidade. Como aponta Tadeu Silva (2000), pensar a identidade e diferença por esse viés é muito problemático, pois utiliza uma estratégia que busca estimular o cultivo de sentimentos bons e uma recepção positiva para as diversidades culturais. Para ele, “da perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social dos quais se deve tomar uma posição” (SILVA, 2000, p. 37).

Nesse sentido, é necessário que os estudantes compreendam a construção histórica e sociocultural da diferença, bem como a relação de poder que historicamente privilegiou um determinado grupo e subalternizou outros (FRANCO; SILVA; GUIMARÃES, 2018, p. 1021-1022). É preciso superar o enraizado discurso de que “ser diferente é normal” e discutir o modo como historicamente, através da alteridade, as diferenças foram construídas. Não é satisfatório, por exemplo, que o aluno do ensino fundamental apenas compreenda que existe racismo, se não compreender de onde ele veio, porque e como se manifesta nos dias atuais.

Também é notório que os povos africanos, afro-brasileiros, indígenas e outros grupos étnicos e sociais, como mulheres, crianças, LGBTQIA+⁷, aparecem majoritariamente sob a perspectiva dos marginalizados. É importante que a história destes povos e grupos seja tratada de modo diferente; não só como o “outro”, mas como parte do “nós”, incluindo-os como sujeitos participantes da história. O documento da BNCC

⁷ Esta sigla engloba as lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros ou travestis. O QIA+ presente na sigla foi inserido por representar a palavra inglesa *queen*, que significa estranho ou diferente. Resignificado, a palavra é utilizada identificar indivíduos que se identificam com as normas de gênero, como a assexualidade, podendo incluir diversas possibilidades não limitadas a cis, trans, bi, homo etc.

abre pouco espaço para que essas categorias sejam discutidas. A questão racial, particularmente, aparece em momentos muito pontuais e, além disso, a problematização é deixada em segundo plano, pois há uma grande preocupação em descrever, mas muito raramente em interpretar, analisar e problematizar.

Ademais, a BNCC não rompe, tampouco se distancia, das tradições de currículo eurocêntrico que a História vem seguindo desde sua constituição enquanto disciplina no Brasil (ABUD, 2011). Notamos que o ponto de partida da organização dos conteúdos é a história europeia, estando em segundo plano a história do Brasil e da América e a história da África e Ásia, que aparecem quase sempre em virtude da Europa. Um ponto positivo é que o documento se afasta da tendência inicial dos PCN's e das próprias Diretrizes, de trabalhar de forma homogênea a História de África e a cultura afro-brasileira.

No 6º ano, por exemplo, a história africana aparece relacionada aos Reinos e Impérios do continente e sua conexão com as sociedades europeias, ao Egito Antigo e à escravidão antiga. No 7º ano, está inteiramente relacionada à temática da escravidão, trazendo algumas vinculações da África com o Brasil. No 8º ano, alguns temas anteriores são aprofundados e o Imperialismo no continente é destacado. No 9º ano, vem à cena a história da África contemporânea, que compreende desde os processos de independência até os contextos atuais.

É possível notar que a organização dos conteúdos segue pautada em uma visão linear, que tem como principal fonte de referência a Europa, havendo, assim, um claro predomínio do estudo dos demais continentes também com base na demarcação cronológica “antes e depois da chegada dos europeus”.

Desse modo, concordamos com Fagundes e Cardoso (2019, p.72) quando afirmam que a BNCC,

acabou se afastando das reivindicações dos movimentos da área de educação para se alinhar aos objetivos da globalização neoliberal, que no Brasil encontra amparo em grupos como o Escola sem Partido⁸ e o Movimento pela Base⁹ constituindo-se como uma ‘ameaça’ às conquistas recentes do Movimento Negro.

⁸ A Escola sem Partido foi um movimento criado no ano de 2004 em defesa de um novo modelo educacional apartidário e imparcial. O movimento que ganhou maior notoriedade nos anos de 2015 e 2018 serviu de inspiração para diversos projetos de leis, cujo objetivo seria o de impedir a promulgação de crenças e ideologias pessoais nos espaços de educação formal.

⁹ O Movimento pela Base, foi desenvolvido com o objetivo prestar apoio à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), formado por pessoas físicas e instituições públicas e privadas desde ano de 2013 mobiliza diversos agentes para a produção de debates e pesquisas que possam garantir a implementação da base, que a partir do ponto de vista destes, garantiria uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

A BNCC é uma referência obrigatória tanto para a construção dos currículos escolares como para a elaboração de manuais didáticos. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que avalia e oferta livros didáticos a alunos e professores da educação básica, adotou em 2019, como principal objetivo de sua avaliação,

[...] garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, **conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. (BRASIL, 2019, p. 10, grifo nosso).

Desse modo, a produção de livros didáticos no Brasil encontra-se inteiramente vinculada à BNCC. Isto, além de diminuir a diversidade de abordagens nos livros didáticos, limita o trabalho do professor a um determinado conjunto de conteúdos e métodos. Ademais, o livro didático leva à sala de aula diversos descompassos que precisam ser repensados. Apesar de não ser o único instrumento pedagógico, certamente, os livros didáticos configuram, ainda hoje, como um dos principais recursos utilizados em sala de aula, uma vez que “são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável” (LAJOLO, 1996, p. 4).

Com efeito, mesmo estando no currículo, os conteúdos que envolvem a história da África seguem sendo tratados sob algumas perspectivas tradicionais dentro das instituições escolares brasileiras. A primeira delas é a do *protagonismo europeu*, que deixa em segundo plano os africanos e não os apresenta como sujeitos de sua história. A segunda diz respeito a *homogeneização*, pois o continente possui atualmente 54 países, entretanto, na sala de aula ainda se trabalha África como um espaço homogêneo, contribuindo para a perspectiva errônea de muitos estudantes de que África é um país, desconsiderando toda a diversidade étnica, religiosa, cultural, política, social e econômica do continente.

Outra perspectiva engloba o *reducionismo da história da África*, comumente o continente é reduzido a aspectos negativos como guerras, fome e pobreza. Optar por narrar somente a história dos problemas e dos aspectos negativos e deixar de lado todos os avanços do continente, no que se refere à integração política dos países, desenvolvimento econômico, as comunidades tradicionais e a preservação dos costumes, o ressurgimento das artes (como o cinema, literatura, música, pintura, escultura etc.) é escolher por uma visão reducionista da história.

Sobre este último aspecto, diversos estudos desenvolvidos dentro da academia e mesmo fora dela, como é o caso dos cinemas africanos, lançam novos olhares sobre África e o ensino de sua história. Contudo, ainda que esses estudos sejam importantíssimos, muitas vezes não chegam à sala de aula. Ainda existe um triplo distanciamento enraizado entre as produções acadêmicas e a legislação educacional, pesquisas acadêmicas e a prática do ensino na educação básica, os textos oficiais e o que é praticado na sala de aula.

Ora, se apesar dos impasses há avanços no desenvolvimento de debates e pesquisas, por que não conseguimos atingir de fato a sala de aula? Por que as abordagens desenvolvidas na sala de aula ainda limitam a imagem de África à escravidão ou o espaço do continente a um mero cenário da expansão colonial?

Como solução para este problema, Mônica Lima (2004) sugere que os métodos e propostas de abordagens sejam revisados de modo que busquem redefinir o espaço e o papel ocupado pela história africana dentro dos estudos históricos, mas principalmente das instituições escolares. É de suma importância a construção de abordagens que estabeleçam diálogos entre as pesquisas acadêmicas e a escola, que sejam didáticas e despertem os interesses dos alunos, que sejam simples e tratem de questões complexas, e que façam os alunos entenderem, como afirmou em entrevista o historiador Alberto da Costa e Silva, que “a História da África é tão linda como a História da Grécia” (SILVA, 2015, n.p.).

Por outro lado, Kátia Abud (2007) alerta que devemos ter bastante cuidado para não cair na tendência equivocada de reduzir o saber escolar a um único aspecto, como por exemplo, a uma transposição do saber acadêmico.

Não se pode reduzir o saber escolar ao conhecimento acadêmico transposto, aos manuais, nem aos programas, nem aos projetos de ensino, ao conhecimento prévio do aluno, às relações dos professores com a disciplina, mas são esses elementos que contribuem para a sua definição e que serão necessários para que se faça a necessária reformulação curricular, no cotidiano da sala de aula (ABUD, 2007, p. 115).

De fato, o saber escolar é constituído por um conjunto de elementos internos e externos à realidade escolar e conta com a participação efetiva de diversos autores, desde alunos e professores, até pesquisadores acadêmicos. Logo, para que haja a promoção de um ensino de história efetivo e crítico, é necessário levar em consideração todas estas instâncias. Além de instituir novos métodos e conteúdos a serem trabalhados, trata-se de

uma mudança ampla epistemológica, política e estrutural, que reconheça a importância do continente africano na história mundial.

É também nesse sentido que Boaventura Santos (2010, p.45) chama a atenção para a necessidade de reconhecer a pluralidade epistemológica do mundo. Para ele, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal que produz uma linha que divide o mundo e a realidade deste lado (onde estão os não excluídos e integrantes do mundo moderno) e do outro lado da linha (onde estão as tradições, aqueles aos quais lhe é negada a humanidade). A linha abissal produz, portanto, um complexo de distinções entre o eu e o outro. Distinções estas que também perpassam pelo universo do saber, na medida em que os saberes deste lado da linha são tidos como universais, enquanto os do outro lado são secundarizados. Forjando assim, uma monocultura do saber.

Santos (2010) sugere que o termo monocultura, que indica o reconhecimento de um saber único, seja substituído em práxis por ecologia, reconhecendo que o mundo é composto por uma vasta pluralidade epistemológica, sendo indispensável promover o diálogo entre saberes a partir do reconhecimento da produção do conhecimento em espaços como África, Ásia e América Latina, que ocupam uma posição periférica nessa lógica. O sociólogo aponta este como sendo um dos caminhos para superar o sistema de divisão binário do mundo, que privilegia o continente europeu.

Para Maria Paula Meneses (2018, p. 64-65), o estabelecimento destas relações epistêmicas desiguais é resultado direto da apropriação política, econômica, cultural e científica realizada durante o período colonial que limitam até os dias de hoje as leituras sobre e partir do Sul global. Ainda que o domínio colonial direto tenha acabado, a colonização foi um projeto político, cuja lógica penetrou nas mentes colonizadas que ainda permanecem ligadas a lógicas externas. Segundo a autora,

Descolonizar implica abrir o espaço a outros saberes sequestrados, condição para ampliar o resgate da história, democratizando-a, condição indispensáveis a uma efetiva demodiversidade. As abordagens contextuais, os saberes em rede, concorrem para ampliar o saber sobre o mundo a partir das comunidades e para as comunidades, ultrapassando a objetivação e subalternização do/a outro/a. (MENESES, 2018, p. 65)

A produção dos materiais didáticos no Brasil pode ser pensada dentro da perspectiva do diálogo entre os saberes e, ao trabalhar a história da África, levar em consideração as produções de pesquisadores africanos e africanistas e os saberes que partem do próprio continente africano, criando condições para que os conhecimentos produzidos em outros espaços cheguem à sala de aula.

3.3 Cinemas africanos e a reelaboração de identidades dentro e fora de África

“A África tem uma história” é a frase com a qual o historiador burquinense Joseph Ki-Zerbo (2010, p. XXXI) inicia a introdução geral do primeiro livro da coleção *História Geral da África*¹⁰. À primeira vista pode parecer uma afirmação simples, entretanto durante muito tempo a África foi desumanizada e estereotipada como lugar exótico, terra de savanas e leões, lugar marginal e servil. O historiador levanta a necessidade de uma tomada de consciência e da reescritura da história do continente, que foi continuamente mascarada, camuflada, desfigurada e mutilada.

As primeiras mudanças em torno do tratamento dado à história da África começaram a ser percebidas mais efetivamente a partir da segunda metade do século XX, quando ocorreram transformações significativas tanto no campo da História como na própria produção elaborada no continente africano. No que se refere ao campo da história propriamente dito, destacam-se as importantes transformações nos circuitos acadêmicos em vários centros de estudos, a exemplo da França que foi precursora do movimento dos *Annales* na década de 1930, da renovação historiográfica possibilitada pelos historiadores sociais na Inglaterra, e do empenho de pesquisadores africanos que, de acordo com Feierman (1993) contribuíram significativamente para a renovação historiográfica mundial.

A partir da década de 1950, período em que se intensificam as lutas pela independência no continente, começam a aparecer mundialmente as vozes de uma historiografia sobre a África elaborada pelos africanos. Diversos estudiosos africanos uniram esforços pela intensificação de discussões e divulgação da produção do conhecimento histórico *desde* África, construindo uma historiografia anticolonialista.

Em vista disso, Paulin Hountondji (2010, p.127-128) questiona a atividade científica africana pela sua exterioridade, haja vista que se destina muitas vezes a responder as problemáticas ocidentais. Para ele, o uso de línguas europeias como veículo de expressão, a publicação de artigos científicos, sobretudo em revistas ocidentais, faz com que o principal público das produções de África seja “não-africano”. Daí a

¹⁰ A coleção *História Geral da África* foi organizada pela Unesco desde 1964. A obra é composta por um conjunto de oito volumes, que reúnem uma variedade de trabalhos científicos sobre a história do continente africano desde a metodologia e suas sociedades tradicionais até a história contemporânea. Sua realização contou com cerca de 350 especialistas entre historiadores, filósofos, antropólogos, políticos, cientistas sociais africanos e africanistas. A elaboração desta obra foi de suma importância para os estudos sobre África, pois trouxe à luz a contribuição das sociedades africanas do presente e do passado para a história da humanidade.

necessidade, levantada por Hountondji (2010), da produção de um conhecimento endógeno, elaborado por africanos, a partir de métodos e teorias que respondam às problemáticas africanas.

Há de se considerar ainda as transformações ocorridas dentro do próprio campo do cinema. Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) ganha a cena o neorealismo, estilo cinematográfico surgido na Itália na década de 1940, cuja produção buscava representar a realidade sociopolítica vivida pelos italianos no período pós-guerra. A emergência de um cinema de caráter autoral, comprometido com a expressão do ponto de vista de seus realizadores e que não exigia todo o rigor técnico de outrora, contribuiu para a intensificação da produção de equipamentos cinematográficos mais leves e acessíveis, o que corroborou com o processo de difusão cinematográfica pelo mundo. Tal movimento, influenciou mais tarde no surgimento dos novos cinemas das décadas de 1950 e 1960, a exemplo da *Nouvelle Vague francesa*¹¹ e o *cinema novo brasileiro*¹² e dos cinemas de África.

Na segunda metade do século XX, diversos pensadores latino-americanos, como o argentino Enrique Dussel (1974), levantaram a necessidade de uma ruptura com o sistema dominante a partir de uma tomada de consciência dos grupos marginalizados, defendendo a independência não somente econômica e política, mas igualmente artística e cultural. Para Dussel (1974), a sociedade moderna baseia-se em uma crença de superioridade, que é justificada pela racionalidade e superioridade bélica e tecnológica.

¹¹ Movimento artístico do cinema francês, criado em 1958 que buscou desconstruir as bases das tradicionais superproduções hollywoodianas. Na década de 1950 a revista francesa de crítica cinematográfica *Cahiers du Cinéma*, reuniu um grupo de jovens críticos que passaram a fazer duras críticas às produções francesas, que julgavam antiquadas e sem criatividade. Esses jovens foram desafiados por André Bazin, um dos fundadores da revista, a produzirem seus próprios filmes. Dessa forma, um movimento de renovação cinematográfica ganha força na França e ficou conhecido como *Nouvelle vague*, que significa nova onda. A partir de então ganha espaço o chamado “cinema de autor”, caracterizado pela produção de filmes de baixo orçamento e que o diretor era o próprio autor de sua obra. Filmes como *Le Beau Serge* (1958) – Claude Chabrol, *Hiroshima Mon Amour* (1959) – Alain Resnais, *Le Mépris* (1963) – Jean-Luc Godard, *Les Quatre Cents Coups* (1959) – entre outros, são considerados clássicos da Nouvelle Vague francesa.

¹² Marcado pela máxima “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, o cinema novo brasileiro propunha a superação dos obstáculos enfrentados pela produção cinematográfica brasileira até a década de 1950 e realização de um cinema de cunho social comprometido com as discussões dos problemas que faziam parte da realidade nacional. Esses filmes eram caracterizados por utilizar uma linguagem popular, focando nas narrativas de trabalhadores rurais, sertanejos ou nordestinos, utilização de cenários simples e naturais, buscando aproximar-se do realismo e se contrapor ao artificialismo do cinema norte-americano. Os principais representantes do cinema novo no Brasil são Ruy Guerra, Glauber Rocha, Nelson Pereira, Paulo César Saraceni, dentre outros. Grandes clássicos do cinema brasileiro remontam desde período como *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), filme de Glauber Rocha; *Vidas secas* (1963) de Nelson Pereira dos Santos; e *Os Fuzis* (1963), direção de Ruy Guerra.

Exterior a esta lógica, estão os grupos excluídos e marginalizados, que precisam adquirir consciência de sua exterioridade e questionar a hegemonia de poder.

Ademais, a partir de 1960, em oposição às produções hollywoodianas, emerge o chamado cinema de terceiro mundo, realizado em espaços antes considerados periféricos e que buscava ganhar notoriedade na indústria cinematográfica, questionando os padrões culturais impostos pelos filmes norte-americanos. Tal grupo incluía principalmente cinematografias da Índia, do Egito, México, Argentina, China, Mali, Indonésia, Senegal entre outros. (SHOHAT; STAM, 2006).

Influenciado pelo estilo neorrealista, o cinema passou a ganhar maior força nas representações sociopolíticas e muitos intelectuais se interessaram pela arte buscando especializar-se em outros países que já tinham uma cultura cinematográfica amadurecida. O *Gorki Film Studio*, em Moscou, corroborou para a formação de renomados cineastas africanos como os senegaleses Ousmane Sembène, Costa Diagne e o malinense Souleymane Cissé.

Nesse contexto, em 1955, um grupo de jovens estudantes, dirigidos pelo senegalês Paulin Vieyra, lançam em Paris um dos filmes pioneiros do cinema africano – *África sobre o Sena* (1955) –, o qual busca dar visibilidade à situação e dificuldades enfrentadas por imigrantes africanos na França, devido ao racismo e às diferenças socioculturais. Não há consenso entre os estudiosos sobre este ser o primeiro filme do cinema africano, entretanto não se pode negar o seu papel impulsionador para a produção de outras películas em África.

Após os movimentos de independência e com a emergência de ondas nacionalistas, observamos no continente africano, o ressurgimento e a afirmação de muitas artes contemporâneas, como a literatura, a música, o teatro, o cinema entre outras. Nesse cenário, o diretor, produtor e roteirista senegalês Ousmane Sembène realiza *La Noire de...* (1966), primeiro longa-metragem¹³ a ser produzido por um cineasta africano na África subsaariana. O drama explora a história de Diouana, uma jovem senegalesa negra que migra para a França para trabalhar como babá na casa de um casal branco. Através da figura de Diouana, Sembène consegue explorar a relação entre o racismo e o

¹³ É importante frisar que alguns países do continente já realizavam produções cinematográficas desde 1924. Este é o caso da Tunísia que lançou em 1924 *Ain el Ghazal* (A moça de Cartagena), filme de Chemama Chilly e do Egito que produziu *Laila* (1928), de Istefane Rosti. Contudo, a produção de filmes com críticas sociopolíticas e anticolonialistas ganha força somente a partir de 1950. O caso do Egito é interessante não apenas pelo seu pioneirismo na produção fílmica, como também por ser considerado um dos primeiros espaços a ocorrer exibição pública de um filme no continente africano, ainda que fosse de autoria europeia (BAMBA, 2008).

sexismo no Senegal pós-colonial, evidenciando que a jovem que sonhava em conseguir uma ascensão social é mantida em regime de semiescravidão no apartamento de seus padrões.

Mahomed Bamba (2008), ao analisar o cinema africano a partir de uma perspectiva histórico-social, classifica as cinematografias em três gerações distintas:

- 1) *Cineastas da independência (1960 a 1980)* – produziram no período de transição entre o colonialismo e as independências. São grandes representantes dessa tendência filmes como *Soleil Ô* (1976, Mauritânia) de Med Hondo, que aborda as heranças coloniais, o exílio e a modernidade; o já mencionado *La noire de...* (1966, Senegal) de Ousmane Sembène; *Mandabi* (1968, Senegal) produção sembeniana sobre a marginalização dos senegaleses após a independência; *Emitai* (1971, Senegal) que aborda a resistência africana no período colonial e os impactos da Segunda Guerra Mundial no continente; *Xala* (1975) também de Ousmane Sembène, o qual critica a corrupção dos novos governos senegaleses e a influência francesa no período pós-colonial; *Touki Bouki* (1973), de Djibril Diop Mambéty, que através da história de dois jovens que decidem cruzar o deserto denuncia as injustiças sociais no continente. Todos os filmes mencionados possuem em comum abordagem de temas sociopolíticos e a severa crítica ao colonialismo e a heranças coloniais.
- 2) *Cineastas pós-independência (1980-1990)* – os cineastas desta geração exploram mais a fundo os dilemas da sociedade pós-colonial como a relação entre a tradição e a modernidade. Além disso, a geração é marcada por um retorno à memória africana e releitura das lendas e mitos da África pré-colonial. No plano estético, os filmes são caracterizados por uma dinâmica mais autoral, explorando recursos imagéticos/sonoros e elementos da estética cinematográfica sem seguir o rigor político da primeira geração. São representantes dessa geração realizadores como Djibril Diop (Senegal), Souleymane Cissé (Mali), Idrissa Ouedraogo (Burkina Faso), Gaston Kaboré (Burkina Faso) entre outros.
- 3) *Cineastas da Diáspora* – neste grupo, Bamba reúne cineastas africanos que residem na Europa ou em outros espaços fora do continente. Temas como exílio e migração são recorrentes nas películas, que exploram muitas vezes a situação vivida pelos próprios cineastas.

Convém observarmos que boa parte dos cineastas que iniciaram suas produções em 1960 acompanha as mudanças temáticas, de estilo e estéticas que se sucederam ao longo dos anos. Logo, um mesmo cineasta poderá passar pelas três gerações.

Também há um processo no qual muitos governos africanos contratam os cineastas recém formados para documentar a história das nações que estão se formando, conferindo uma força maior à arte cinematográfica em África. Após a independência de Moçambique, por exemplo, o então presidente Samora Machel¹⁴, com o discurso de incentivar a produção de filmes que valorizassem a história e a cultura nacional criou, em 1975, o Instituto Nacional de Cinema (INC), órgão que desempenhou um papel fundamental na produção de cineastas como Licínio Azevedo e Sol de Carvalho.

Acrescentamos aqui uma quarta geração de realizadores africanos que cresce continuamente desde o início do século XXI: os produtores de vídeos. Para Bamba (2008, p. 225), as dificuldades de realização dos filmes, bem como o interesse dos cineastas por captar a atenção do público, levaram os realizadores africanos à produção de vídeos de comédia social. O estilo da comédia social, faz parte de uma tendência moralista, típica das produções africanas, na qual o cineasta busca transmitir ao público, por meio do humor, valores como desambição, desapego material, honestidade, bondade, perseverança, etc. (BOUGHEDIR, 2007, p. 49)

A tabela abaixo apresenta os cinco países com maior produção cinematográfica do mundo. Para a surpresa de muitos, o cinema norte-americano não ocupa o primeiro lugar, apesar de suas produções de grande público. O primeiro posto é ocupado por *Bollywood*, indústria cinematográfica indiana que produz cerca de 1500 filmes por ano. *Nollywood*, na Nigéria, representa hoje o segundo maior polo cinematográfico do mundo, sendo conhecido atualmente como “Gigante Africano”. As produções nigerianas vêm ganhando espaço em grandes plataformas digitais como *Nollywood Movies*, responsável pela distribuição e venda desses títulos e a *Netflix*, que é atualmente a maior e mais popular plataforma de vídeo digital do mundo.

¹⁴ Samora Machel (1933-1986) foi um militante, revolucionário e socialista moçambicano que liderou a Guerra de Independência de Moçambique (1964-1974). Em 1964, é fundado o movimento nacionalista Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), com o objetivo de lutar pela independência da nação e libertá-la do domínio português. Após 10 anos de guerra, Moçambique conquistou sua independência e a FRELIMO tornou-se seu único partido. Samora Machel, que liderava o movimento na época, foi empossado como primeiro presidente de Moçambique. O governo de Machel foi marcado pelo projeto nacionalista de construção do “novo homem” moçambicano que buscava incorporar valores “modernos” e socialistas, afastando-se da tradição colonial. Dentro deste projeto, o então presidente criou o Instituto Nacional de Cinema (INC) como meio de incentivar a produção de filmes que valorizassem a história nacional e colaborassem com a construção do homem novo.

Tabela 01 – Países com maior produção cinematográfica do mundo

	País	Número aproximado de filmes produzidos por ano
1º	Índia	1500
2º	Nigéria	2000
3º	Estados Unidos	800
4º	Japão	417
5º	China	400

Fonte: Elaborada pela autora a partir da pesquisa na rede mundial de computadores.

Em termos numéricos, a Nigéria é o maior realizador de filmes do mundo. Entretanto, no que se refere à arrecadação de lucros, a diferença entre os três países é gritante. Ainda que a indústria cinematográfica nigeriana tenha ganhado reconhecimento mundial, seus filmes e novelas que retratam o cotidiano de África ainda não têm tanto alcance público como os hollywoodianos. Contudo, a tabela é importante para repensarmos que embora Hollywood tenha grande destaque como indústria cinematográfica, outros países que ocupavam posições periféricas e eram considerados cinemas terceiro-mundistas, têm crescido e ingressado nesse mercado.

Apesar da elevada quantidade de filmes, muitos pesquisadores e até mesmo cineastas, criticavam as películas nigerianas por apresentarem uma grande informalidade em suas produções. Como vimos, mais recentemente, têm ganhado notoriedade o reconhecimento de outros formatos audiovisuais que não são as clássicas películas de filmes e possam ser vistos e produzidos em telas pequenas com equipamentos simples,

Como bem aponta o cineasta nigeriano Tunde Kelani (apud BAMBÁ, 2008, p. 225), nas últimas décadas esse cenário começou a mudar e têm despertado o interesse de um público bastante diversificado:

Há mais de 50 anos que a contribuição da Nigéria no cinema do Terceiro Mundo se dá de forma negligenciável. Porém, em apenas dez anos, o crescimento das produções em vídeo criou um fenômeno que suscita o fascínio, todos professores, jornalistas, pesquisadores e de outros teóricos do cinema, todos curiosos para descobrir a magia da Nigéria.

Recentemente, as abordagens pós-coloniais, que embasam não somente as literaturas, mas também as produções culturais cinematográficas de países periféricos, têm se debruçado em entender os impactos sociais provocados não apenas pelas produções nollywoodianas, mas também pelas cinematografias produzidas em todo o continente.

O termo pós-colonial passou a ser empregado a partir da década de 1980 para designar as abordagens das relações coloniais e suas consequências para os povos que conquistaram sua independência após a Segunda Guerra Mundial. Para Hall (2003), o pós-colonial não se limita a descrever o fim da era colonial, mas sugere uma releitura do que foi a colonização, bem como de seus efeitos para as sociedades que foram colonizadas. A independência dos estados significou o fim do domínio colonial direto, todavia seus resquícios ainda existem e são nítidos; a hegemonia do poder apenas cercou-se de novas estruturas, instituições e estratégias, e o cinema continua a constituir uma delas.

Cabe aqui as discussões do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010) acerca da colonialidade de poder. Para ele a colonialidade seria aquilo que ultrapassa o colonialismo e não desaparece com as independências, ocorrendo a propagação e a manutenção das relações de poder estabelecidas na lógica colonial. Nesse sentido, o cinema, dentro e fora do continente africano vai ser um dos elementos através dos quais a colonialidade vai se expressar, tendo em vista que a maioria dos filmes realizados entre as décadas de 1960 e 1980 recebeu tanto o financiamento, quanto influência cultural das ex-potências colonizadoras.

Mas, como aponta Vansina (2010), por mais que certas artes tenham se constituído no apogeu do desenvolvimento cultural europeu, elas não derivam da Europa, pois somaram esforços aos movimentos de independência, à historiografia e a outras áreas do conhecimento na luta anticolonialista. Roy Armes (2014, p. 22) também argumenta que “essas produções se diferem claramente das produções estrangeiras de grande orçamento que utilizam a África como pano de fundo para narrativas que nada tem a ver com o continente”. O cinema que se desenvolve em África a partir da década de 1960, caracterizado pela sua militância e engajamento político junto aos movimentos nacionalistas, tem como principal alicerce as memórias de homens e mulheres do continente e promove, por meio das narrativas fílmicas, a reconstituição do passado a partir de uma perspectiva africana.

O processo de reescrita da História do continente africano, ao qual se referiu Ki-Zerbo (2010), implicou na contestação das narrativas europeias dominantes e na reconstituição do passado de África a partir das memórias coletivas dos povos africanos. É nesse sentido que Pollak (1989) aponta para a memória como um espaço de disputa entre a memória oficial – dos grupos dominantes – e a memória subterrânea – das culturas

minoritárias e dominadas. A lógica colonial silenciou durante muito tempo as populações africanas e tentou ocultar suas histórias, entretanto,

[...] essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais (POLLAK, 1989, p.4).

A produção cinematográfica que se desenvolve no contexto pós-independência contesta a história da África que estava sendo produzida até então e confronta o discurso colonialista que vem sendo reproduzido não só pelos textos escritos, mas pela mídia e, em vários momentos, pela própria literatura acadêmica e didática.

Como via de mão dupla, a rememoração também traz consigo a reelaboração das identidades africanas, pois, como aponta Mariana Souza (2014), a memória pode ser observada “como instrumento atuante na reconfiguração das identidades na medida em que permite que o sujeito se apodere de imagens do passado para consolidar uma nova posição identitária” (SOUZA, 2014, p. 104). A memória pode ser considerada, portanto, um elo de ligação entre o passado e o presente, que foi apropriado pelo cinema africano para questionar a memória dominante e reconstruir as identidades nacionais.

É válido explorar a relação entre a concepção de identidades e os cinemas africanos, que tem ganhado, inclusive, bastante notoriedade entre os estudiosos das ciências humanas. De maneira geral, a ideia da identidade homogênea, individual, e estática vem sendo questionada e passa a se considerar que a identidade não é um atributo nato e orgânico do sujeito, mas sim o resultado de uma construção sociocultural contínua.

Stuart Hall (2006, p.7, 13) buscou compreender a relação entre as identidades e a cultura pós-moderna. Para ele, até o final do século XX tínhamos uma sociedade sólida e moderna na qual a maioria dos quadros de referência do indivíduo – gênero, raça, classe, nacionalidade etc. – proporcionava a ele a sensação de pertencimento a um universo centrado. No final deste mesmo século a paisagem cultural do globo começou a se modificar com maior vigor e o indivíduo passou a ter contato com a complexidade do mundo moderno, que se expressa, por exemplo, através dos processos de globalização. Tais processos vêm não somente diversificando a cultura, mas pluralizando as identidades sólidas de outrora. Essa fragmentação é o que o autor chama de “crise de identidade do sujeito pós-moderno”, que em termos simples passa a se constituir a partir do contato entre o eu e o exterior.

Desse modo, Hall (2000, p. 108) considera que as identidades não são homogêneas “elas são, nunca, singulares, mas múltiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas”. Logo, o sujeito contemporâneo é fragmentado, podendo ocupar várias posições sociais e assumir uma gama de identidades concomitantemente.

Concordamos com Hall (2000, p.112) quando ele afirma que, “as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir”, e determinadas posições sociais são historicamente construídas e muitas vezes impostas. Os papéis sociais são impostos ao indivíduo desde o seu nascimento; no caso de uma mulher, por exemplo, lhe são atribuídas funções específicas, como as de mãe, esposa e dona de casa.

Ao longo da história da África, também foram impostos aos africanos determinados papéis sociais e posições identitárias. Os estudos do filósofo ganês Kwame Appiah sobre as teorias identitárias do século XIX, discutem como a noção de “uma identidade” africana é constituída a partir do contato com o outro, já que os africanos passaram a ter noção de uma “africanidade” compartilhada a partir do contato com o racismo europeu (APPIAH, 1997, p. 28).

A ampliação das discussões sobre as identidades também lançou luz sobre sua instabilidade. Segundo Mariana Souza (2014), a identidade deve ser pensada a partir da perspectiva da provisoriedade, pois a construção de si mesmo e do outro é um processo inacabado que se encontra interminavelmente em desenvolvimento. Isso ocorre justamente porque as sociedades e as culturas nacionais estão em constante processo de mudança. Nesse sentido, viu-se no cinema uma grande possibilidade de desvincular-se de tais papéis negativos e de ressignificá-los.

Como estas identidades dos sujeitos são estabelecidas? Através de quais mecanismos e agentes? O discurso não é o único, mas é um dos principais meios de construção das identidades. Segundo Souza (2014, p. 97) “o processo de formação das identidades é discursivo, pois é no plano do discurso que as diferenças são estabelecidas e as posições sociais do sujeito são determinadas e assumidas. É por meio do discurso, portanto, que o sujeito é convidado a tomar posições e a se constituir.

Cabe aqui as análises do filósofo e historiador francês Michel Foucault sobre as relações entre discurso e poder. Na visão de Foucault (1996, p. 11), o discurso está diretamente ligado ao poder, pois ele “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo, porque, pelo que se luta, poder do qual podemos nos apoderar [...]”. Dessa forma, o discurso possibilita que ideologias e visões de mundo

se difundam e se materializem, pois quem o detém pode dominar, seduzir e manipular um indivíduo, grupo ou sociedades.

Assim, entendemos que as identidades são construídas no interior de determinadas práticas discursivas, dentro de um intenso jogo de poder, de modo que ter o domínio do discurso é fundamental para designar posições, pois a identidade se constrói a partir das diferenças estabelecidas entre o eu e o outro. Dito isto, torna-se pertinente questionarmos: quem profere tais discursos? Quem reafirma as identidades? Quem ou o que fixa as posições sociais?

Atualmente os principais agentes de fixação das identidades têm sido a mídia e os meios de comunicação de massa. Dada a sua popularização e alcance, os meios de comunicação têm exercido grande influência na sociedade, tanto como elementos de entretenimento e informação, como produtores de discurso. Seja por meio de *smartphones*, computadores, televisores ou impressos temos acesso diariamente a uma gama de informações do Brasil, de África e do mundo. Estes elementos, por sua vez, constituem meios de exposição da memória, caracterizada na contemporaneidade, pela sua fragilidade e transitoriedade, tal como as identidades. Nesse sentido, para Elizabeth Jelin (2002, p. 36-37), a memória torna-se uma construção social narrativa, discursivamente elaborada por instituições ou indivíduos que, coletivamente, atribuem sentido ao passado e o materializam por meio de produções culturais, que podem representar veículos de memória, como livros, museus, filmes, vídeos, dentre outros. A autora afirma que há verdadeiros empreendedores da memória e, hoje, as mídias digitais e a indústria cultural são um exemplo real disso.

Na contemporaneidade, o cinema é uma das maiores ferramentas de difusão dos contextos africanos. A constituição de um cinema propriamente africano, ou seja, “filmes feitos por africanos, sobre as condições africanas” (THIONG’O, 2007, p. 27) significou um processo de descolonização da mente, que resultou na reconfiguração da História da África, permitindo que os povos africanos reelaborassem e assumissem novas posições identitárias em África e para o mundo.

A “cultura da memória” (JELIN, 2002, p.11) e a exposição do passado, própria desta época, possui um papel significativo, pois atua como um mecanismo cultural fortalecedor do sentimento de pertencimento a grupos e comunidades, “especialmente, no caso de grupos oprimidos, silenciados e discriminados, aos quais a referência do passado comum permite construir sentimentos de autoestima e maior confiança em si mesmo e no grupo” (*Ibidem*).

As imagens produzidas por cineastas africanos desempenham um duplo papel, uma vez que questionam padrões culturais e sociopolíticos em África. Se, por um lado, interferem na visão que os próprios povos africanos têm de si mesmo, noutra via, levam a outros espaços, como as salas de cinema, de casa e de aula distintas imagens do continente africano.

3.4 Oralidade, tradição e modernidade nos cinemas africanos

Um dos primeiros aprendizados que temos ao iniciar as pesquisas no campo dos Estudos Africanos é, sem dúvida, o reconhecimento da importância da tradição e da oralidade nas sociedades africanas – sobretudo naquelas ao sul do deserto do Saara – e que “nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie” (BÁ, 2010, p. 167).

Os *tradicionalistas* são um grupo bastante amplo de indivíduos comprometidos com a preservação das tradições orais, ou seja, a transmissão dos saberes de geração em geração. Os *domas* da África Ocidental, conhecidos como detentores da palavra, são bastante respeitados, sendo mestres iniciados em um conhecimento específico. Nas sociedades tradicionais, a palavra é um elemento sagrado, pois tudo o que existe advém dela, assim sendo, esses mestres possuem um grande compromisso com a verdade, enquanto a mentira é vista como uma violação moral.

Os *dielis*, popularmente conhecidos como *griots*, também fazem parte do grupo dos tradicionalistas. A palavra *dieli* tem origem na língua do povo bambara e significa sangue que corre pelo corpo, assim como a palavra é carregada pelo mundo e pela vida. Popularmente conhecidos por serem grandes animadores, os *dielis* são contadores de histórias responsáveis por entreter o público. De acordo com Hampaté Bâ (2010, p. 193), eles podem ser classificados em três grupos: 1) os músicos, aqueles que tocam, dançam e alegam os ambientes; 2) os embaixadores, aqueles que fazem a mediação nos conflitos familiares; 3) os genealogistas, os contadores da história de uma genealogia, normalmente estão ligados a uma família ou linhagem específica.

Os *dielis*, diferentemente dos *domas*, gozam de grande liberdade com a fala e não possuem um compromisso com a verdade, podendo inclusive mentir, embelezar suas histórias, reinventá-las ao seu modo. O cineasta africano se aproxima muito da categoria dos *dielis*, na medida em que, por meio da linguagem cinematográfica, narra diversas

histórias que não são verdades ou mentiras, mas invenções, imaginações e interpretações realizadas para explicar ou fazer entender determinadas questões.

Nesse sentido, é pertinente observarmos a relação entre os cinemas do continente e a oralidade, não é por menos que as pesquisas que abordam essa conexão têm ganhado cada vez mais espaço nos Estudos Africanos (TOMASELLI et. al., 2014; BOUGHEDIR, 2007). As cinematografias nacionais da África subsaariana, em particular Burkina Faso, Mali e o Senegal, vêm utilizando a linguagem cinematográfica desde os anos de 1960 como forma de dar voz e rememorar as narrativas silenciadas pelo colonialismo. Percebemos que “o cineasta africano, de forma consciente ou inconsciente tornou-se o descendente direto dos *griôs* transmissores das tradições” (BOUGHEDIR, 2007, p. 51), não no sentido de substituí-los, mas de reinventar os modos de contar/narrar.

Dany Kouyaté, renomado cineasta burquinense tornou-se uma importante referência desta ligação. Além de produtor e diretor de filmes, também é griot da dinastia *Keita* e expressa, através de suas produções cinematográficas, o compromisso ancestral de sua família. Em 1995, ele lançou seu primeiro longa-metragem, *Keita! l'Héritage du griot* (Keita! O legado do griot), no qual reconta a história de Sundjata Keita, fundador do império do Mali. No filme, o griot Djéliaba vai ao encontro da família do jovem Mabo Keita, para contar-lhe as histórias de seus antepassados. Kouyaté faz um duplo movimento por meio desta produção. Ao mesmo tempo em que o tema do filme é a história da dinastia *Keita*, ele próprio está contando sua história através do cinema, exercendo a atividade de *griot*. De antemão, o filme problematiza as transformações ocorridas em África e como as tradições orais e outros tipos de saberes tradicionais são deixados de lado para dar lugar ao conhecimento científico e escrito.

Compartilhamos do pensamento de Tomaselli (et al. 2014, p. 43) quando questionam que “as teorias e métodos europeus muitas vezes não servem para explicar as formas de expressão africanas”. A fim de melhor compreender a subjetividade dos discursos fílmicos produzidos em África, o historiador deve levar em consideração as bases históricas das sociedades locais, ligadas à oralidade.

Notamos que os filmes europeus e norte-americanos, em sua maioria, são inspirados na literatura. Em contrapartida, muitos filmes africanos tem como referência as tradições orais. Não temos a intenção de estabelecer uma hierarquia entre películas baseadas em obras literárias e aquelas inspiradas nas tradições orais, o interessante é perceber como o cinema enquanto artefato da contemporaneidade se relaciona com essa tradição milenar, fundamental para o exercício de vida dos povos africanos.

Nesse sentido, cabem aqui as noções de opacidade e transparência comumente utilizadas no cinema. Para Ismail Xavier (2021, p.21), a superfície da tela funciona como uma janela, do outro lado há um mundo construído que tem um desenvolvimento pré-estabelecido, isto é, um roteiro que é seguido pelo espectador. Este mergulho na janela do cinema é o que chamamos de transparência, pois não permite a ocultação, é aquilo que o espectador vê, a projeção da cena propriamente dita. Já a opacidade pode ser definida como algo que está ausente ou que não é descrito no filme, por exemplo sua materialidade, a montagem, o modo como as cenas foram pensadas e compostas. Em termos simples, transparência é o que está em evidência ou é apresentado com clareza, em contrapartida, a opacidade é o que está oculto, o que não é explicado.

A ação de assistir a um filme, que frequentemente é vista como uma tarefa fácil por agrupar recursos sonoros e visuais, é tão difícil quanto ler um livro. Antes de tudo, o filme é uma construção e, além de simplesmente ver/ouvir, é necessário interpretá-lo a fundo buscando ter uma experiência crítica e reflexiva que permita não apenas deixar-se levar pela transparência, mas também perceber o que está opaco.

Em sua obra *Poétique de la relation*, Édouard Glissant (2011) reivindica o “direito à opacidade”, que para ele não se trata de uma caixa impenetrável, mas de uma singularidade que não pode ser reduzida, visto que há algumas dimensões da vida que são irreduzíveis, e não podem (ou não precisam) ser traduzidas. Glissant destaca que há a construção de um mito em torno das ideias de opaco como a exclusão e a transparência como a compreensão ou explicação. Esse mito pode ser notado, por exemplo, no pensamento ocidental a partir da exigência de uma transparência na explicação de suas teorias.

Os filmes africanos, que estão intimamente ligados à história e cultura local, trazem consigo como qualquer outro a opacidade e a transparência. O público deseja adentrar na janela do cinema a qual se referiu Xavier (2021) e se envolver com histórias que lhe cativem, sejam elas românticas, de ação, documentais ou outras. Por outro lado, o que não é dito no filme – a opacidade – também cativa o espectador, pois o instiga e até mesmo lhe força a buscar novos mecanismos de compreensão do mundo. As questões específicas da cultura africana que aparecem nessas películas requerem de alunos e professores um mergulho profundo em atividades de pesquisas, mobilizando outras fontes de investigação como entrevistas, jornais, artigos científicos, etc.

É necessário considerar que boa parte dos filmes africanos, sobretudo os da primeira e segunda geração, é produzida para um público específico, especialmente os

africanos. Logo, os realizadores não se propõem a explicar, dentro do filme, alguns detalhes específicos da história e da cultura, o que acaba sendo um ponto positivo, pois o assistente precisa sair de sua zona de conforto e ativar outros meios de percepção para interpretá-lo.

A partir do exposto, é compreensível que as tradições orais nunca foram estáticas. Existem várias formas de se transmitir uma mensagem. Seja por meio de uma conversa, provérbio, de uma música, de um poema, de uma narrativa ou de uma epopeia. Seria o cinema africano uma dessas formas? É preciso reconhecer que nem todas as cinematografias africanas têm comprometimento com a memória e tradições locais, haja vista o caráter comercial de algumas dessas películas, sobretudo a partir de fins do século XX. Entretanto, não se pode negar que pelo menos a primeira e segunda gerações de cineastas africanos (BAMBA, 2008) estabelecem um forte diálogo com as tradições orais.

Eric Hobsbawm (1984, p. 9) afirmou que as tradições são inventadas e se estabelecem com o tempo como um conjunto de práticas de natureza ritual ou simbólica que tem por objetivo incorporar determinados valores e comportamentos definidos por meio da repetição, num dado processo de continuidade em relação ao passado. Consideramos que nenhuma invenção é estática e prevalece do mesmo modo para sempre; ela se modifica porque está atrelada à sociedade, a qual, certamente, está em constante processo de mudanças. Assim, as tradições se modificam e podem inclusive deixar de existir por motivos semelhantes aos quais foram criadas, para justificar algo, incorporar ou apagar valores e comportamentos.

Todas estas transformações ocorridas no seio das sociedades e das tradições africanas trazem consigo a noção de modernidade, que tem permeado todo o fazer cinematográfico no continente. Comumente, ouvimos essas palavras em nosso dia a dia como categorias dicotômicas, o tradicional é posto como o antigo, que precisa ser substituído, e a modernidade como algo novo. Contudo, como aponta Giddens (2000), tanto a tradição quanto a modernidade constituem-se uma invenção europeia dos últimos séculos para designar o novo e o que estava em oposição a ele.

Para o historiador Per Hernaes (2016, p. 1261), “a ideologia da modernidade, torna-se uma linguagem de dominação”, pois o discurso colonial utilizou-se do paradigma da modernidade e do progresso para justificar o domínio colonial sobre o incivilizado. Logo, a típica oposição entre o tradicional e moderno foi construída para justificar a própria missão civilizatória. Essa polarização vai ser questionada recentemente pelo

chamado revisionismo da modernização. Através de Gusfield (1967), Hernaes (2016) destaca que

[...] a prática muito comum de colocar a tradição e a modernidade uma contra a outra como pares opostos tende a desprezar as misturas e as combinações que a realidade exhibe. Acima de tudo, torna-se uma ideologia de antitradicionalismo, negando as formas necessárias e utilizáveis como o passado pode servir como apoio, especialmente na esfera de valores e legitimação política, para o presente e o futuro. (GUSFIELD, 1967, p. 362 apud HERNAES, 2016, p. 1262)

Tradição e modernidade não são categorias dicotômicas, ao contrário, elas se fundem tornando-se indissociáveis. Não há como classificar uma sociedade como tradicionalmente pura ou inteiramente moderna, pois não há como isolá-las e impedir que seus códigos e condutas sofram alterações e estabeleçam uma mútua relação com o tempo.

Um estudo sobre as cumplicidades entre feitiçaria e modernidade na região dos Camarões, realizado pelo antropólogo e africanista Peter Geschiere (2006, p. 9-38), ajuda a compreender a relação entre a tradição e a modernidade em África. Através do trabalho de campo, o pesquisador observou que, no contexto camaronês, os indivíduos faziam uma clara distinção entre formas de feitiçaria ditas “modernas” e “novas” em contraste com formas de feitiçarias mais antigas. Entretanto, a partir da observação ele concluiu que,

[...] é difícil de sustentar que exista uma oposição evidente entre bruxaria e modernidade. Ao contrário, existe uma abundância de rumores e práticas relacionados com as forças ocultas nos setores mais modernos da sociedade. (GESCHIERE, 2006, p. 3)

A aparente contradição entre modernidade e feitiçaria analisada por Geschiere (2006) é, na verdade, a forma como os camaronenses lidam com as mudanças que estão em curso. Essa complexidade também é bem expressa por Kouyaté no filme *Keita! O legado do griot*. O menino Mabo Keita, que vai à escola e ouve os ensinamentos do *griot*, não quer escolher entre os dois, ambos fazem parte de sua vida e não há como se desvincular disto.

No caso das cinematografias africanas, sugiro que o que comumente foi chamado de conflito entre o tradicional e moderno seja visto como intersecções, pois como aponta Boughedir (2007, p. 37), os cineastas africanos dos primeiros anos produziram suas películas em meio a uma série de mudanças políticas, econômicas e culturais e refletiram isto em suas produções.

3.5 Descolonizando a mente, o currículo e as telas

Como vimos, mesmo com a obrigatoriedade do ensino da história africana e com o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas sobre a temática, a África e suas populações seguem ocupando um espaço periférico dentro da sala de aula.

Em virtude disso, é de fundamental importância que sejam ampliadas as possibilidades de abordagens, métodos e fontes para a construção de um ensino de História que possibilite ao aluno a construção de saberes profundos em torno da história africana. Nesse sentido, o audiovisual e o cinema têm ganhado cada vez mais espaço, tanto nos circuitos acadêmicos, como no ambiente escolar como elemento de construção do conhecimento histórico. Além de contribuir para o ressurgimento cultural e identitário de várias sociedades, especialmente daquelas historicamente silenciadas pelas barreiras impostas pelo pensamento moderno ocidental, os audiovisuais podem possibilitar a promoção de um ensino de história crítico, neste caso específico, para o estudo da história da África.

A maior parte das visões que os estudantes possuem sobre África, é construída a partir das representações imagéticas realizadas por filmes europeus e norte-americanos. Em boa parte dessas produções, o continente africano segue sendo exotizado e desumanizado. Abaixo podemos observar uma tabela contendo os dez filmes de maior bilheteria sobre África.

Tabela 02 – Dez filmes sobre África com maior bilheteria

Dez filmes sobre África com maior bilheteria				
Filme	Direção	Ano	País de origem	Bilheteria
<i>Pantera Negra</i>	Ryan Coogler	2018	Estados Unidos	1.346 bilhões USD
<i>Distrito 9</i>	Neill Blomkamp	2009	Nova Zelândia, África do Sul e Estados Unidos	210, 8 milhões USD
<i>Diamante de Sangue</i>	Edward Zwick	2006	Estados Unidos	171, 4 milhões USD
<i>Invictus</i>	Clint Eastwood	2009	Estados Unidos	122, 2 milhões USD
<i>Beasts of no nation</i>	Cary Fukunaga	2015	Estados Unidos	90, 777 milhões USD
<i>O jardineiro fiel</i>	Fernando Meirelles	2005	Estados Unidos e Reino Unido	82, 4 milhões USD
<i>A sombra da escuridão</i>	Stephen Hopkins	1996	Estados Unidos	75, 2 milhões USD

<i>O Senhor das armas</i>	Andrew Niccol	2005	Estados Unidos	72, 6 milhões USD
<i>O último rei da Escócia</i>	Kevin Macdonald	2006	Reino Unido	48, 4 milhões USD
<i>Hotel Ruanda</i>	Terry George	2004	Reino Unido, Itália, África do Sul e Estados Unidos	33, 9 milhões USD

Fonte: MOTA (2015, p. 44)

Acrescentamos à tabela de Mota (2015), uma coluna contendo os países responsáveis por cada produção. A primeira coisa que chama a atenção nesses dados é que os Estados Unidos participam da produção de todos os filmes, com exceção de *O Último Rei da Escócia*, uma produção britânica. Logo, os norte-americanos estão entre os principais difusores mundiais de imagens sobre a África.

De acordo com Guilherme Senger (2012), filmes como *O último rei da Escócia*, *Diamantes de Sangue* e o *Jardineiro Fiel* possuem algumas características em comum no que se refere ao discurso fílmico. É recorrente nesses filmes a abordagem de uma África vitimizada e tomada pela pobreza; mesmo no caso de protagonistas africanos que ganham destaque, a morte é algo comum a estes personagens, enquanto o sucesso está mais associado a protagonistas brancos ou personagens que vivem fora do continente. Para ele,

“O Último Rei da Escócia”, “Diamante de Sangue” e “O Jardineiro Fiel” apontam para uma tendência do cinema em vitimizar a África e em tratá-la de forma alegórica, dificilmente como protagonista do seu próprio processo histórico, ou seja, da sua própria história. (SENGER, 2012, p. 525)

Mesmo com todos esses problemas, estes filmes ganharam uma série de prêmios e indicações, o que contribuiu para seu amplo alcance. Em *O último rei da Escócia*, o americano Forest Whitaker ganhou o prêmio de melhor ator no Oscar de 2007; *Diamante de sangue* também recebeu indicações ao Oscar e ao Globo de Ouro de 2017 como melhor ator, melhor som e melhor edição. Outros filmes ocidentais como *Hotel Ruanda* que recebeu três indicações ao Oscar (melhor ator, melhor atriz coadjuvante e melhor roteiro original); *Invictus* foi indicado a cerca de 6 premiações diferentes e venceu prêmios de melhor ator (Morgan Freeman), melhor diretor (Clint Eastwood) e melhor ator coadjuvante (Matt Damon); *Pantera Negra* recebeu três prêmios no Oscar, nas categorias de Melhor Figurino, Melhor Design de Produção e Melhor Trilha Sonora.

Pantera Negra (2018), filme roteirizado pelo afro-americano Joe Robert Cole e dirigido por Ryan Coogler, mesmo sendo uma produção norte-americana, afasta-se da tendência de inferiorização de África seguida pela maioria dos filmes, demonstrando que

existe um grande avanço no atendimento das demandas por representatividade negra no cinema. Vencedor de vários prêmios e indicado em 7 categorias, o filme se tornou uma das maiores produções do Universo Cinematográfico Marvel.

A produção conta com 90% do seu elenco formado por negros como Chadwick Boseman (T'Challa, Pantera Negra), Michael B. Jordan (Erik Killmonger), Lupita Nyong'o (Nakia), Danai Gurira (Okoye), Letitia Wright (Shuri), Daniel Kaluuya (W'kabi), Winston Duke (M' Baku) entre outros, além da própria equipe técnica. Em consequência de tamanha representatividade, a maior parte de seus principais espectadores também é negra.

O filme *Pantera Negra* entrou para história e tornou-se um grande símbolo de representatividade, pois valoriza a história de África e dá destaque para o protagonismo de homens e mulheres negras. No filme, o país fictício de Wakanda, localizado na África Subsaariana, é representado como um espaço de grande riqueza, cultural e econômica, possuindo o maior desenvolvimento tecnológico do mundo.

É justamente pelo grande número de narrativas difundidas no cinema que o professor não pode ignorar os conhecimentos prévios adquiridos nos filmes, devendo partir deles para a construção do saber escolar. Para Bittencourt (2018), o desenvolvimento do aluno está inteiramente ligado às estruturas de conhecimento que adquire a partir das experiências vividas na sua vida extraescolar. Assim,

O importante na aprendizagem conceitual, é que sejam estabelecidas relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente – no caso, por interferência pedagógica de maneira que se evitem formas arbitrárias e apresentações de conceitos sem significados, os quais acabam sendo mecanicamente repetidos pelos alunos, confundindo-se o domínio conceitual com definição de palavras (BITTENCOURT, 2018, p. 162).

Esta proposta sugere que os filmes africanos, que, como vimos, possuem uma íntima ligação com a memória, história, tradições orais e culturais do continente, sejam utilizados em sala de aula para problematizar as imagens de África e suas populações presentes no imaginário dos alunos e fomentar novas discussões sobre sua história.

Os cinemas africanos, que têm se desenvolvido nos mais diversos países do continente, são muito plurais e constituem um leque de possibilidades para a sala de aula. Essa diversidade se expressa tanto através das temáticas locais, quanto por meio dos elementos estéticos, estilo e condições de produção de cada diretor. Por meio dessas múltiplas experiências fílmicas, os cineastas africanos têm utilizado o cinema como uma

arma política, através da qual homens e mulheres africanos são reconhecidos como sujeitos da sua história.

Abaixo, seguem elencadas algumas possibilidades de abordagens em sala de aula a partir das produções africanas.

1) As civilizações antigas e as tradições

Os conteúdos acerca das primeiras civilizações africanas são importantíssimos para que os estudantes percebam que o continente possui múltiplas histórias anteriores à colonização europeia. Conhecer os reinos e impérios deste vasto continente, suas sociedades organizadas e economicamente desenvolvidas é uma forma de reafirmar a historicidade de África e dar a ela um lugar devido na história mundial.

No mesmo contexto, em que ocorriam os clássicos períodos europeus da antiguidade e idade média, no continente africano e no restante do mundo também havia vida e história acontecendo. Desde o Egito, seu desenvolvimento na agricultura e relação com a religiosidade; do Império Cartaginês e as disputas pelo mar mediterrâneo; do reino de Gana, a terra do ouro e sua importância enquanto forte potência econômica; da Etiópia e sua resistência à colonização europeia; do reino do Mali, considerado um dos maiores e mais ricos impérios do continente; até diversas outras sociedades.

No caso da antiguidade, é comum termos maior conhecimento sobre as áreas do norte do continente, que estabeleceram contato com o ocidente desde a antiguidade e sobre aquelas acessadas pelo Islã a partir do século XVII. Este é o caso do Egito que por muito tempo foi considerado pelos europeus uma sociedade não negra. A região, formada pelo reino negro da Núbia, transformou-se em um espaço geográfico de mistura de populações imigrantes advindos do Oriente, com os egípcios naturais da região. Assentado nesse processo o Ocidente construiu o mito do Egito Branco. Em contrapartida, cristalizou-se a ideia de que o norte da África, embranquecido pelo mito, é racialmente distinto do restante do continente, formado por populações negras (NASCIMENTO, 2007, p. 20). Dessa forma,

O Ocidente criou para justificar as teses racistas, a civilização e a cultura erudita pertenceriam a essa “África branca” ao norte do continente, distinta de uma outra África, negra e selvagem, ao sul do Saara. Essa imagem popular prevalece até hoje, reforçada por representações no cinema e na televisão (NASCIMENTO, 2007, p.20).

Para além desta construção, é necessário reconhecer que “as populações negras da África subsaariana criaram civilizações e avanços científico-tecnológicos; grandes centros urbanos caracterizados pela erudição; e Estados e Impérios com sofisticada organização política” (NASCIMENTO, 2007, p. 21). A história dos reinos e impérios, principalmente aqueles ao sul do deserto do Saara, como a do Mali, está inteiramente ligada às tradições orais. Ao trabalhar estas sociedades é de fundamental importância que os professores destaquem a oralidade como base de muitas delas, afinal

Nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. (BÂ, 2010, p. 167).

Nesse sentido, o já mencionado filme de Dani Kouyaté, *Keita! O legado do Griot* (1995), é fundamental para promover debates acerca da tradição oral no continente. A narrativa conta a história do velho Djéliba, que deixa sua comunidade no interior e viaja para a casa de uma família, num ambiente urbano. Djéliba tem uma missão: contar ao menino Mabo (imagem 01), as tradições de sua família, que tem como base de sua ancestralidade o fundador do Império do Mali, *Sundjata Keita*. Djéliba, interpretado pelo griot e pai de Kouyaté, faz parte da família de *griots* (tradicionalistas) que iniciou os ancestrais de Mabo desde os tempos de *Sundjata Keita*.

Imagem 01 - Djéliba e Mabo conversam.



Fonte: Keita! O legado do griot (1995).

Tendo como principal foco a relação entre a memória preservada pela tradição oral e a história oficial que é ensinada em sala de aula, a película torna-se uma importante ferramenta para discutir com os alunos os diferentes tipos de saber. Segundo Ki-Zerbo

(2010, p. XXVI), “três fontes principais constituem os pilares do conhecimento histórico (sobre o continente africano): os documentos escritos, a arqueologia e a tradição oral”. Percebemos, pois, que à tradição oral é conferida a mesma relevância de outros tipos de fontes, não devendo ocorrer uma hierarquização entre os saberes (CRUIKSHANK, 1994). Os Estudos Africanos, enquanto campo interdisciplinar, tem contribuído para a ampliação do campo da História, sobretudo, no que se refere a valorização das fontes orais. Esse alargamento, possibilitou não somente o uso das fontes orais articuladas a metodologias e teorias interdisciplinares, mas a ampliação do entendimento do ensino de História, que passou a repensar as práticas de ensino a partir de múltiplos saberes

O filme pode também promover debates sobre a ancestralidade e sua relação com o cotidiano nas sociedades tradicionais. Na película, o presente e o passado dialogam e a ancestralidade acompanha toda a vida dos indivíduos, visto que “para o africano, o tempo é dinâmico” (HAMA, KI-ZERBO, 2010, p. 31). Essa relação, por sua vez, não significa imobilismo, mas reafirma a dinamicidade do tempo.

Bibliografia de apoio:

HAMPATÉ BA, A. A tradição viva. In.: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África, I: Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: Unesco, 2010.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O tempo dos povos africanos**. IPEAFRO - SECAD/MEC – UNESCO, 2007.

2) *Resistência ao colonialismo*

O filme *Njinga, a rainha de Angola* (2013), produção angolana do cineasta português Sérgio Graciano, narra a história de uma das mais importantes mulheres africanas que desempenhou um papel importantíssimo junto aos movimentos de resistência contra os invasores portugueses no século XVI na África centro-ocidental.

A película pode ser utilizada pelo professor para problematizar a visão estereotipada de que não houve resistência africana à colonização e que a população nativa permaneceu pacífica durante todo o processo. Na narrativa, após a morte de seu pai, o reino de Mbundu começou a enfrentar sérios problemas relacionados ao crescente domínio português. Para lutar pela soberania e vida de seu povo, Njinga participou de diversos conflitos diretos contra os invasores, além de negociações em Portugal.

Do mesmo modo, o professor poderá discutir com seus alunos a respeito do papel da mulher nas sociedades africanas tradicionais, em muitas das quais a figura feminina ocupava um papel central na política, administração e defesa do território. Vale lembrar

que a cultura matriarcal era compartilhada pela maior parte das sociedades africanas antes da chegada do Islã e dos europeus em África, constituindo-se um ponto de ligação cultural entre elas. Segundo Diop (1982, p. 234)

O regime do matriarcado propriamente dito se caracteriza pela colaboração e desenvolvimento pleno e harmonioso dos dois sexos, apresentando uma certa preponderância da mulher na sociedade devido às condições econômicas de origem, que, de todas as maneiras, é aceita e inclusive defendida pelos homens.

A narrativa permite, portanto, suscitar discussões que estabeleçam contrapontos e conexões entre as sociedades africanas, que historicamente basearam-se na cultura matriarcal e na emancipação feminina, o colonialismo e as mudanças provocadas por eles e a cultura patriarcal das sociedades ocidentais.

Bibliografia de apoio:

HERNANDEZ, Leila Maria Hernandez Gonçalves Leite. Os movimentos de resistência na África. *In: _____ A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

Fonseca, Mariana Bracks. Nizinga Mbandi contra a colonização portuguesa de Angola. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v.6, n.1, p.113-124, jan/abr. 2014.

3) *Colonização e olhares plurais*

Entre os anos de 1884 e 1885 ocorria na Alemanha a Conferência de Berlim, conhecida também como partilha da África, responsável pelas definições das fronteiras e regras que delimitaram a exploração do continente africano pelas potências europeias. O processo de colonização, ainda que esteja conectado pelo projeto civilizador e a exploração econômica, deu-se de forma bastante diferente em todo continente. Além dos colonizadores terem vindo de diversos países como França, Alemanha, Bélgica, Inglaterra, Portugal, o território africano é muito vasto e possui grande variação geográfica, étnica, cultural, o que influenciou irremediavelmente nas características do processo de colonização.

Posto isto, mesmo não sendo possível trabalhar separadamente os casos de cada região, é importante que o professor selecione uma conjuntura específica para analisar e aprofundar-se com os alunos. O filme *Emitai* (1971) de Ousmane Sembène, que se passa no Senegal no ano de 1942, durante a Segunda Guerra Mundial, enquanto o território ainda era colônia francesa, permite-nos explorar os impactos da colonização francesa na região do Senegal e as formas de resistência da população local.

Por meio do filme, também se torna viável discutir a respeito da política de assimilação, desenvolvida nas regiões colonizadas pelos belgas, ingleses, franceses e portugueses. A assimilação, que é bastante explorada em *Emitai*, visava a converter o africano aos costumes e valores europeus e afastá-lo da cultura local. Funcionava como uma espécie de iniciação, na qual ao ascender à categoria de assimilado, o africano completaria a transição entre o “bárbaro e o civilizado”. Dessa forma, a assimilação pode ser percebida com um sistema que buscava incorporar os nativos à lógica colonial. Após as independências, nos deparamos com sociedades que serão herdeiras dessa lógica e que vão sofrer para se desvincular dela. Mesmo após as independências, as instituições burocráticas coloniais, por exemplo, continuarão preservadas e os indivíduos que não se adaptaram (ou que não foram assimilados) permaneceram marginalizados.

O filme também abre espaço para problematizar os impactos da Segunda Guerra Mundial no continente, podendo ser utilizado também durante as aulas sobre este tema, e trazer ao debate uma visão do conflito que seja exterior à Europa.

Imagem 02 – Mulheres resistem e escondem o arroz



Fonte: *Emitai* (1971)

Desde o primeiro conflito mundial, cerca de um milhão de africanos foram selecionados para lutar na guerra. O filme mostra como a partir de 1939, quando a Grã-Bretanha e a França declararam guerra à Alemanha, os aliados recrutaram forçadamente em suas colônias quase dois milhões de africanos.

A resistência é outro aspecto importantíssimo trabalhado no filme. O processo de colonização foi marcado por inúmeras formas de violência aos povos africanos, estes, por sua vez, desenvolveram diversos modos de não se deixar abater e não se afastar de sua

cultura. No filme, tais questões são trabalhadas a partir da recusa em pagar impostos (arroz) aos colonizadores; a presença dos deuses e ancestrais no cotidiano das pessoas e suas influências nas tomadas de decisões; além do protagonismo feminino, quando os franceses vão à aldeia confiscar o arroz, por exemplo, são as mulheres que resistem e decidem não entregar o produto (imagem 02).

Bibliografia de apoio:

HERNANDEZ, Leila Maria Hernandez Gonçalves Leite. “Civilizados” e “primitivos” na constituição do sistema colonial africano. In: _____ **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

MAZRUI, Ali. Introdução. In.: MAZRUI, Ali. A; WONDJI, Christophe (ed.). **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

4) *Temáticas atuais e transversais*

Lionheart é uma comédia nigeriana produzida em 2018 pela atriz e diretora Genevieve Nnaji. O filme foi o primeiro longa-metragem nigeriano a ser produzido exclusivamente para a plataforma de streaming.

A análise da película se torna importante não somente pelo seu enredo, mas para refletirmos sobre os aspectos de sua produção, alcance e desenvolvimento da indústria cinematográfica nigeriana. Dessa forma, o professor pode aproveitar a exibição dessa película para discutir com os alunos o grande crescimento que o cinema nigeriano alcançou nos últimos anos e como tem multiplicado a quantidade de títulos na internet. É interessante aproveitar este momento para questionar os alunos se já assistiram alguns destes filmes e quais foram suas impressões sobre eles.

Além da direção, o filme também é protagonizado pela própria diretora e conta a história da jovem Adaeze, executiva que trabalha na empresa de transporte de seu pai, a *Lionheart Transport*. Após o pai ter complicações com problemas de saúde, o empresário escolheu seu irmão para ser o novo presidente da empresa em vez de sua filha, que sempre foi seu braço direito. Na trama, Adaeze enfrenta diversos problemas no ambiente de trabalho machista, onde suas tomadas de decisões não são respeitadas ou são alvo de desconfiança, apesar da honestidade e competência ela precisa provar constantemente sua capacidade e seu profissionalismo.

Há cenas específicas que podem ser selecionadas previamente pelo professor para promover debates particulares a partir delas. Uma dessas cenas é quando Adaeze e seu

tio unem forças para tentar salvar a empresa e saem em busca de empréstimos. Em uma dessas tentativas, enquanto a executiva dialoga com um empresário e expõe seus argumentos, ele observa atentamente seu corpo focando toda a atenção em seus seios. Na cena seguinte, quando ocorria a mesma negociação com outro homem, este sugere ao tio que Adaeze seja utilizada como moeda de troca pelo empréstimo.

A partir dessas cenas é possível promover importantes discussões como, por exemplo, acerca da corrente divisão sexual do trabalho, que separa papéis femininos e masculinos. Tanto o ambiente de trabalho de Adaeze, como seu núcleo familiar é marcado pelo patriarcalismo e por uma lógica de submissão feminina. No filme, é possível se trabalhar com as transformações pelas quais o continente africano foi passando quanto às relações de gênero depois da colonização. E apesar destas problemáticas estarem associadas à sociedade nigeriana, podem ser correlacionadas com a referência de comunidade mais próxima dos alunos e a suas vivências pessoais.

Bibliografia de apoio:

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

5) *As lutas pela independência*

Boa parte dos materiais didáticos brasileiros, têm adotado uma perspectiva tradicionalista ao trabalhar os movimentos de independência no continente, uma vez que em suas narrativas se perpetua a visão eurocêntrica de que tais movimentos ocorreram pela iniciativa europeia, desvalorizando a organização, militância e resistência africanas. Ao realizar discussões conceituais como a autodeterminação dos povos ou a noção de pan-africanismo grandes potências como Estados Unidos (EUA) e União Soviética (URSS) são postas como ponto de partida para tais movimentos, enquanto os africanos são vistos apenas como receptores dessas influências.

Contudo, no âmbito dos Estudos Africanos, os especialistas têm buscado trazer à luz homens e mulheres africanos enquanto protagonistas da sua própria história, rompendo com a concepção recorrente de passividade, que considera somente os efeitos que o Ocidente produziu sobre a África. É nesse sentido que o historiador Ali Mazrui (2010, p. 10) questiona, “mas qual foi o efeito inverso, aquele que a África produziu sobre

o Ocidente?” Na mesma medida em que a África foi forçadamente transformada pela Europa, as resistências e lutas africanas também transformaram o continente europeu.

A luta pela soberania política no continente, que é atribuída sobretudo à Segunda Guerra Mundial, já havia se desdobrado mesmo antes desse evento, haja vista que as elites africanas já se agitavam em favor de uma maior autonomia nas colônias e, por mais que tais movimentos fossem em sua maioria elitistas e urbanos, já sinalizavam para uma maior participação popular. Vale frisar que, para além de todas as explicações convencionais, “a mais potente força de oposição ao colonialismo na África era formada pelos próprios africanos que começavam a se organizar melhor, a formular mais claramente suas exigências e, em definitivo, a se armar melhor para a luta (MAZRUI, 2010, p. 134).

Discutir a história das independências a partir da perspectiva do oprimido é entendê-la enquanto processo complexo e dinâmico, além de desconstruir estereótipos fixados no imaginário de professores e alunos sobre a suposta passividade africana, que considera que não houve resistência à colonização, nem luta pela emancipação.

Nesse sentido, o filme *Mortu nega* (1988), do cineasta bissau-guineense Flora Gomes, torna-se uma importante ferramenta para o estudo deste objeto do conhecimento, pois através dele é possível problematizar a participação popular na luta pela independência. Nas cenas, é possível notar a cooperação de mulheres, homens e crianças guineenses, juntamente com os soldados militares que estão diretamente na linha de combate. Como destaca o próprio Flora Gomes, “*Mortu nega* é um filme que fala de um momento de resistência em um país, em que o herói é o povo da Guiné” (GOMES, 2016, p. 11). Ao tratar do pós-independência, mostra que a guerra não se constitui somente de confrontos armados, também há guerra quando o povo enfrenta as dificuldades e luta para a constituição da sua nação guineense.

Além dos aspectos históricos, a película possibilita explorar o estilo de produção de Gomes, que, em geral, é bastante caracterizado pelo silêncio e presença de poucos diálogos entre os personagens. Em contrapartida, os sons da natureza típicos dos cenários naturais do cineasta, os olhares e os gestos dos personagens comunicam-se bastante com o espectador, além da trilha sonora que transmite emoções e sentimentos.

Bibliografia de apoio:

OLIVEIRA, Juscielle Conceição Almeida de. *Mortu nega* (1988): cinema e história na luta de independência e o pós-colonial “daqueles a quem a morte foi negada”. **Significação**, São Paulo, v. 44, n. 47, p. 71-89, jan-jun. 2017.

Como podemos perceber, os cinemas do continente são plurais. Trazem consigo diversos aspectos ligados à história, cultura e relações sociais das sociedades africanas. Além disso, apresentam uma grande riqueza e variedade estética, representando uma grande potência artística e cultural dentro do campo do cinema. Logo, constituem uma importante fonte para o estudo da História, podendo ser explorados pedagogicamente por profissionais da educação para promoção de um ensino de História da África decolonial.

De acordo com João Mota Neto (2018, p. 6) a pedagogia decolonial “refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários”.

Concordamos com Ngũgĩ wa Thiong’o (1986) quando afirma que a descolonização da mente é tão importante quanto a política e econômica, sendo a descolonização mental um pré-requisito para um ensino de história crítico sobre África que questione a lógica opressiva da colonialidade (QUIJANO, 2010). Para Meneses (2018, p. 65) “descolonizar implica abrir o espaço a outros saberes sequestrados, condição para ampliar o resgate da história, democratizando-a, condição indispensável a uma efetiva diversidade”, que seria o alcance de uma democrática que valorize a diversidade étnico-racial.

Oportunizar a exibição e discussão dos filmes africanos no espaço escolar, permite que os estudantes experienciem outros olhares sobre o mundo e sobre África, o que contribui para um processo de descolonização das telas e das mentes. Isto, por sua vez, só é possível se houver a descolonização do currículo escolar, que pode ser vista dentro de projeto amplo que oportuniza a construção de uma sociedade mais democrática, promovendo a igualdade de oportunidades para os diferentes grupos étnico-raciais e sociais que compõem o mundo.

4 A HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS FILMES AFRICANOS

No terceiro e último capítulo, retomamos o objetivo inicial de produzir um conjunto de vídeos didático-educativos sobre os cinemas africanos e as principais temáticas que abordam no tocante à África contemporânea. Logo, ele estará diretamente voltado ao *conteúdo, produção e utilização* destes materiais. Primeiramente, apresentaremos o percurso da autora até a elaboração do produto, para em seguida, descrever o processo de produção e conteúdos abordados em cada vídeo.

4.1 A criação do produto: Que história da África nos filmes africanos?

Transcorridos dezenove anos de implementação da Lei 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história da África e cultura afro-brasileira e africana, é notória a implementação de políticas públicas, o desenvolvimento de ações afirmativas, o crescimento e abertura de cursos de graduação e pós-graduação, bem como de formação continuada de professoras, entre outros aspectos. Não obstante a estes avanços, ainda existem lacunas quanto à aplicação efetiva da lei na educação básica, seja no que se refere ao currículo, à formação do professor ou à carência de materiais didáticos.

Entre estes hiatos, a falta de formação continuada e a carência ou dificuldade de acesso a materiais didáticos adequados aparecem entre os maiores indicadores. Materiais didáticos que atendam a estas demandas, sem dúvida são fundamentais, pois tratam-se de recursos produzidos para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos e, diferentemente de outros meios, são elaborados desde o princípio com finalidades pedagógicas.

O livro didático tem historicamente acompanhado o ensino de História e, embora não seja o único, é o principal material de apoio utilizado na educação básica. Isso se dá principalmente em função do direito de acesso a ele, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e sua distribuição gratuita nas escolas públicas por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Atualmente há uma grande diversidade de materiais educativos, sejam eles físicos ou digitais, contudo, em muitas instituições o livro ainda configura a única forma de acesso ao conhecimento, uma vez que ele se destaca pela sistematização de uma grande quantidade de conteúdos, que atendem tanto aos estudantes como aos professores. No que se refere ao docente, este material conta com um manual, contendo bases teóricas e concepções de ensino, cujo objetivo é inspirá-lo e orientá-lo no desenvolvimento de suas

aulas, servindo como principal guia para: preparação de aulas, planejamento anual, preparação de provas, etc.

Dessa forma, o livro didático ocupa um papel de destaque nas instituições escolares, sendo um dos principais veículos de conhecimento e produtor cultural de maior divulgação entre os brasileiros (GUIMARÃES, 2012, p. 107). Em vista disso, comumente o material é objeto de análise pelos estudiosos da educação e devido a suas lacunas, informações equivocadas ou ideologias implícitas também é comum ser alvo de críticas. Do mesmo modo, em virtude da diversificação de materiais didáticos a partir dos anos 2000 e do crescimento dos meios de comunicação de massa, como o cinema, a internet e a televisão, o livro didático tem sido colocado por muitos estudiosos em uma posição de concorrência a outros recursos pedagógicos.

Nenhum material didático é perfeito e está isento de falhas. Igualmente, os recursos pedagógicos não devem ser hierarquizados ou classificados em “heróis” e “mocinhos”. O processo de ensino-aprendizagem é múltiplo e cada objeto do conhecimento, exige do professor uma abordagem diferenciada que possa potencializar a aprendizagem, seja ela através de mapas, de histórias em quadrinhos, da literatura, de um poema, de um filme, de um vídeo. Afinal,

“O ensino de História é um espaço complexo, no qual atuam diferentes propostas de saber e poder, cabendo aos professores dessa disciplina o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e a consolidação da democracia entre nós” (GUIMARÃES, 2012, p. 107).

Nesse sentido, como resultado desta pesquisa acadêmica foi produzida uma trilogia de vídeos educativos sobre os cinemas africanos, em consonância com os conteúdos de história da África Contemporânea, trabalhados na segunda fase do Ensino Fundamental. O intuito não é o de sanar todas as problemáticas do ensino da história africana, mas o de somar forças com as discussões da área na educação básica. Tampouco se pretende substituir os livros didáticos, mas cooperar com a produção de materiais e com a diversificação das ferramentas pedagógicas, possibilitando outras formas de abordagens em sala de aula.

A grande área de linguagens se refere à capacidade humana de desenvolver múltiplos sistemas de comunicação. Através dela, conseguimos transmitir uma informação, emoção, sentimento ou uma simples mensagem. Uma das funções deste vasto mundo é a metalinguagem, que ocorre quando uma linguagem tenta descrever a

outra; quando um poema fala da própria poesia; ou em um caso mais próximo a nós historiadores, quando um estudo histórico reflete sobre a Historiografia ou a respeito do ensino da História. Comumente utilizamos a linguagem metalinguística, mas poucas vezes a percebemos; este texto, é um exemplo desse exercício. O produto de natureza audiovisual, foi pensado como um recurso facilitador para abordagem dos filmes africanos na sala de aula, através da linguagem metalinguística na qual o audiovisual explica o próprio cinema.

A coleção *Que história da África nos filmes africanos?* é composta por uma trilogia de curtas-metragens de vídeos educativos: 1) *A constituição do cinema africano*; 2) *Ousmane Sembène, um cineasta militante*; 3) *O cinema moçambicano no pós-independência*. O primeiro episódio tem como principal objetivo a problematização das representações equivocadas e pejorativas sobre África que circulam no cinema e na mídia e a apresentação dos cinemas africanos dentro do contexto das lutas pela descolonização. Enfatiza o papel dos cinemas como armas políticas, que foram utilizadas para reelaborar a história do continente a partir de uma perspectiva africana, dando destaque à diversidade desses cinemas por meio das apresentações de alguns de seus cineastas e principais obras.

O segundo se centra no modo como o cineasta senegalês Ousmane Sembène buscou representar a África em suas produções. Considerado o pai do cinema africano, não há como falar de cinema em África sem falar de Sembène, escritor, produtor, diretor e realizador de filmes, foi um dos primeiros cineastas africanos a ganhar reconhecimento internacional. A sua consagrada carreira de nove longas-metragens concluídos e uma produção paralela de dez livros e romances publicados o torna uma grande referência, pois poucos cineastas, sobretudo os que iniciaram suas produções na década de 1960, conseguiram uma verdadeira carreira no cinema africano, já que “mais da metade de todos os cineastas africanos francófonos ao norte e ao sul do Saara nunca concluiu um segundo longa-metragem” (ARMES, 2007, p. 177). O vídeo representa um passeio pela filmografia de Sembène, com destaque para abordagens históricas e sociais predominantes nessas películas, além de abrir espaço para reflexões sobre a recentralização da produção fílmica no continente, promovida em grande medida pela iniciativa de Sembène, que definiu desde cedo os africanos como seu principal público alvo.

O último episódio da trilogia aborda o desenvolvimento do cinema em Moçambique. Diferentemente do Senegal, pioneiro na produção fílmica da África Subsaariana, o cinema moçambicano começará a se constituir somente a partir de 1975,

após o fim da colonização portuguesa. As primeiras produções foram incentivadas pela criação do Instituto Nacional de Cinema (INC) e tinham como objetivo problematizar a construção de uma nova Moçambique, nação forte e unificada. Desse modo, o vídeo explora a relação do cinema com a constituição da identidade nacional moçambicana e a atuação do movimento nacionalista Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) junto ao cinema. Ganha destaque o cineasta Licínio Azevedo, que curiosamente é um brasileiro radicado em Moçambique desde a década de 1970. Azevedo tornou-se um dos maiores nomes dos cinemas africanos e é premiado mundialmente por suas produções.

O cinema em África é um universo muito vasto, a tematização de cada vídeo foi pensada com intuito de abordar questões que são imprescindíveis sobre África e seus cinemas, que pouco aparecem nos livros didáticos e que são desconhecidas pela maioria dos alunos, contribuindo assim para a construção do saber histórico sobre África.

Para o estabelecimento dos temas e seleção de informações que compõem os vídeos, foram considerados dois critérios, sendo o primeiro deles os conteúdos programáticos para o 9º ano do Ensino Fundamental de acordo com BNCC (2020), quais sejam: Imperialismo; Colonialismo; processos de independências dos países africanos; os países africanos após as independências: política, economia e cultura; temas transversais como: racismo, sexismo, religião, produções culturais, tradição oral, etc.

O segundo critério se relaciona à disponibilidade das fontes filmicas para a produção dos vídeos. Nas últimas décadas, devido ao reconhecimento e importância que os filmes africanos têm alcançado, o acesso a eles também tem expandido seu alcance para além dos países do continente. Quando iniciamos a pesquisa no campo dos Estudos Africanos, em 2017, os filmes eram encontrados em número bastante reduzido, no *Youtube* e em canais pequenos com poucos seguidores; o número de *likes* e comentários nas postagens chegava muitas vezes a ser zero. Era comum os filmes não apresentarem legenda e quando elas existiam estavam em espanhol, francês ou inglês.

Atualmente, o fato de essas produções estarem disponíveis na maior e na mais popular plataforma de vídeo digital, a Netflix, demonstra como o empenho dos realizadores africanos e pesquisadores de todo o mundo têm surtido efeito. Além disso, o número de filmes no *Youtube* e em plataformas e sites online cresceu significativamente. Outro meio de ter acesso a esses filmes, que se expandiu, sobretudo no período da pandemia do Coronavírus e do isolamento social, foram as mostras digitais realizadas por universidades, escolas de cinema, grupos de pesquisa e pelos próprios realizadores africanos. Desse modo, nos últimos anos podemos notar um processo de difusão do

alcance dos filmes africanos, ainda que não possamos comparar ao alcance hollywoodiano.

Nesse sentido, os vídeos têm como fontes principais filmes africanos, disponíveis na internet e dialogam com os conteúdos e temas transversais, trabalhados, sobretudo no 9º ano do Ensino Fundamental, embora as discussões sejam amplas, podendo haver o estabelecimento de diálogo com outras séries. A disponibilidade dos filmes, é importante não apenas para a produção dos vídeos, mas também para que o professor possa, caso tenha interesse, exibir as películas na íntegra.

Buscamos priorizar uma abordagem expositiva e reflexiva, que consiste na apresentação de uma estrutura argumentativa, que se dirige diretamente ao espectador, facilitando a apresentação de informações, sem priorizar, necessariamente, os elementos estéticos. Contudo, por se tratar de uma metalinguagem, o material torna-se muito reflexivo, na medida em que não apenas elementos históricos são expostos, mas também problemáticas, metáforas e signos dos próprios filmes africanos, que provocam profundas reflexões no espectador (NICHOLS, 2005).

Nunca é demais lembrar que um filme não é feito sozinho, a produção audiovisual é um trabalho coletivo. Para Rodrigues (2007), a equipe técnica deve funcionar como um relógio, onde todos os indivíduos que integram os departamentos de direção, produção, fotografia, arte, som, edição e outros, são importantes individualmente, mas trabalham juntos em prol de um objetivo comum, que é a realização do filme, por isso contamos com o imenso apoio da produtora Barro, especialista em fotografia e videografia, localizada em São Luís-MA.

Contudo, a produção de vídeos é um processo prolongado e trabalhoso. Como toda obra de arte, “o filme começa como uma ideia básica” (NAPOLITANO, 2011), que vai sendo trabalhada, discutida, ampliada e reelaborada diariamente, até a constituição de um roteiro final, ou seja, uma história contada através das imagens em movimento. Contudo, sabemos que o ato de escrever exige paciência e dedicação e que ter uma boa ideia é apenas o início de um longo e minucioso processo. Para o diretor e produtor Cris Rodrigues, para escrever um roteiro é necessário “conhecer o assunto [estudar e pesquisar], ter uma ideia clara do que se quer dizer, manter o hábito de boas leituras, assistir muitos filmes e escrever” (RODRIGUES, 2007, p. 49). De fato, a pesquisa bibliográfica sobre os cinemas de África, a reflexão escrita, o consumo de documentários, vídeos pedagógicos e sobretudo, dos filmes africanos foram fundamentais no processo de

“*deshollywoodização*” – se pode-se assim dizer – do olhar e do entendimento e interpretação da estética e enredo dos filmes africanos.

De início, o propósito foi o de construir um único documentário sobre os cinemas africanos, abarcando as questões presentes nos três vídeos. No entanto, julgamos como mais interessante fracionar uma produção maior, em episódios curtos. Essa mudança de perspectiva levou em consideração o tempo de duração médio de cada aula, que varia entre 40 e 50 minutos. Dessa forma, sem tornar o vídeo muito extenso, o professor poderá, em uma mesma aula (ou mais), preparar a turma para a exibição do material, exibi-lo e desenvolver outras atividades posteriores. Além disso, os episódios podem ser utilizados em diferentes aulas, não se restringindo a um momento específico do planejamento do professor, pois se interligam a múltiplas temáticas.

Desse modo, pensamos em um roteiro simples e incorporasse em poucos minutos um compilado de imagens de arquivos – fotografias, mapas, trechos de filmes – e entrevistas com pesquisadores sobre o tema. Além de outros elementos sonoros e visuais, que podem ser utilizados para o aprofundamento sobre o tema de cada vídeo. Ademais, cada um dos vídeos conta com a presença de um narrador, que ora é observador, ora é participante. Nesse caso, o narrador se assemelha ao que Nichols (2005, p. 142), chama de “voz de Deus”, sendo ouvido, mas nunca não visto. A presença do narrador, que remete às tradições orais, sempre foi muito marcante nas filmografias africanas, seja nos filmes de Faye, Sembène, Mambéty, entre outros.

O roteiro é o princípio base da produção, contudo a edição, ainda que seja um dos elementos finais da pós-produção, é um dos mais importantes, pois a forma como o audiovisual é montado consegue atribuir sentido à obra. É este o momento de reunir as imagens que foram construídas (sem necessariamente seguir a linearidade do roteiro) através de cortes, trilha sonora, sobreposições e uma série de efeitos visuais, em um só conjunto interativo transmissor da mensagem central do filme. Em termos simples, a montagem é o toque final da obra que faz toda a diferença.

Durante o processo de edição, amadurecemos muitas ideias, de forma que, ao final, tínhamos um outro roteiro completamente diferente do inicial. Tendo em vista que se trata de uma produção com fins educacionais, cujo propósito é alcançar adolescentes do Ensino Fundamental, investimos em uma linguagem visual dinâmica que instigue a curiosidade e o interesse dos alunos, porém sem perder de vista as temáticas e questões que serão trabalhadas.

4.1. 1 A constituição dos cinemas africanos

Ao estudar a trajetória do cinema moçambicano, Lopes (2016, p.3) destaca o quanto a expressão, que a priori pressupõe a realização de filmes em Moçambique pelos próprios africanos, pode causar estranhamento em algumas pessoas. Do mesmo modo, o termo cinema africano ainda tem permanecido no imaginário coletivo como um termo exótico, vigorando a perspectiva de que o cinema é uma arte exterior à África. E a africanidade, por vezes, ainda é reduzida ao olhar do cinema colonial: das belezas naturais, guerras civis, pobreza extrema, etc. É difícil a definição do que seria um cinema africano, que pressupõe muito mais do que a existência de cinematografias em África.

Lima (2014, p.44) reuniu três abordagens que se empenham em encontrar uma definição do cinema africano: a primeira delas parte do aspecto geográfico, considerando como africanos os filmes realizados no próprio continente. Isto implica considerar que tudo o que é realizado em África é africano, incluindo as produções do chamado cinema colonial, que se refere a um conjunto de filmes elaborados no continente africano durante a ocupação colonial, produzidos de acordo com a lógica dominante deste sistema. O cinema desde seu surgimento, estabeleceu uma forte relação com o colonialismo, tendo em vista que

[Ele] veio para a África como um órgão potente do colonialismo. Por conta de o filme ser um meio visual poderoso, como extraordinária capacidade de influenciar o pensamento e o comportamento de seu público, os filmes provaram ser uma ferramenta poderosa para doutrinar os africanos nas culturas estrangeiras, incluindo os seus ideais e estética. (UKADIKE, 1994, p.31 apud LIMA, 2014, p.45)

Muitos desses filmes eram produzidos sem fins lucrativos e eram financiados pelos próprios impérios coloniais com o objetivo de propagar entre os europeus uma imagem que justificasse a superioridade dos colonizadores em relação à África e a empresa colonialista. Com efeito, durante o período colonial “o cinema dominante produziu filmes que idealizaram o empreendimento colonial como uma missão civilizatória e filantrópica, motivada pelo desejo de fazer com que os limites da ignorância, das doenças e da tirania recuassem” (SOHAT; STAM, 2006, p. 159).

Em outras palavras, “o cinema reproduziu o mecanismo colonialista através do qual o Oriente (representado como destituído de qualquer papel ativo ou narrativo), tornou-se nas palavras de Said, objeto e espetáculo” (SOHAT, STAM, 2006 p. 220). Logo, é necessário atentar para o papel desses filmes enquanto discursos que contribuíram

para a formação das identidades dos EUA e da Europa Ocidental e para a construção do imaginário sobre África, visto essas produções reproduziram os discursos das teorias raciais do século XIX e também colonialista do início do século XX.

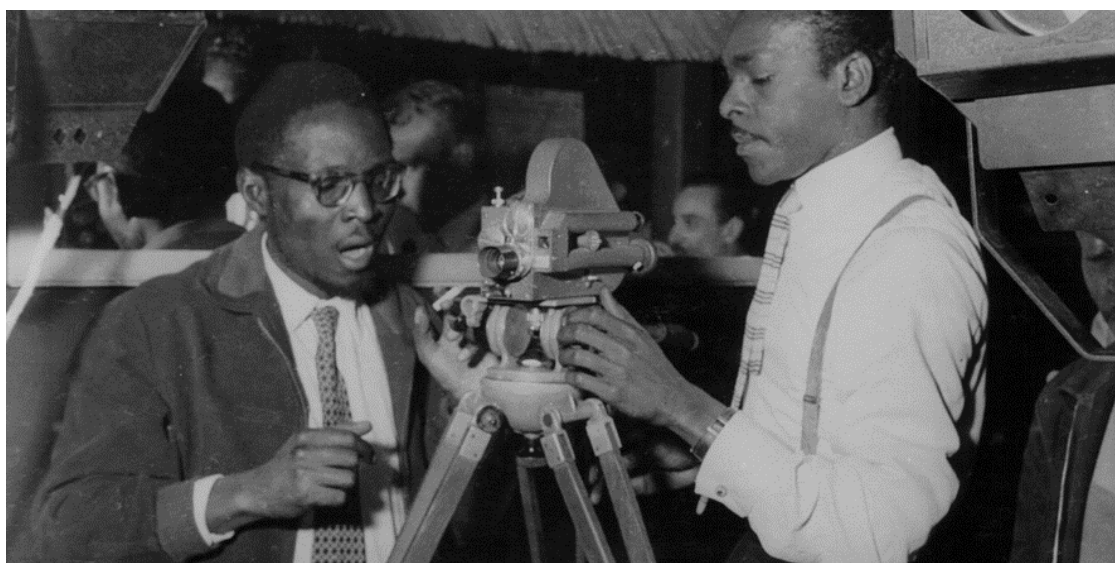
Ademais, mesmo as produções que não eram realizadas com o objetivo direto de exaltar a ocupação colonial, uma vez que estavam inseridas dentro de um imaginário imperialista, inferiorizavam os africanos, e não possuíam narrativas ligadas de forma alguma ao continente, que ora servia como plano de fundo, ora refletia o olhar exótico do viajante. Para José Rivair Macedo (2015, p. 43), devemos levar em conta as distinções entre as cinematografias africanas daquelas realizadas no continente ancoradas em referenciais e motivações exteriores. Há filmes que, embora ambientados em África, transmitem códigos culturais alheios ao continente.

Na década de 1960, o cineasta francês Jean Rouch (1917-2004) estava na vanguarda do cinema europeu. Desde 1950 seus documentários etnográficos da África Ocidental, como *Les hommes qui font la pluie* (1951), *Les maîtres fous* (1955) e *La pyramide humaine* (1961) mostram sua fascinação pela magia e ritual no continente. Em um debate no ano 1965, Rouch pergunta a Sembène o porquê de ele não gostar de seus filmes etnográficos. A resposta é clara e direta:

Porque vocês mostram, vocês fixam uma realidade sem ver a evolução. O que eu tenho contra você e os africanistas é que vocês nos olham como se fôssemos insetos. [...] No domínio do cinema, não é o bastante ver, se deve analisar. Estou interessado no que está antes e depois do que vemos. O que eu não gosto sobre a etnografia, me desculpe dizer, é que não é suficiente para dizer que um homem que vemos está andando, devemos saber de onde ele vem e para onde ele está indo (SEMBENE, 1965, p. 440).

Por outro lado, a definição de cinema africano por critério geográfico implicaria em desconsiderar produções importantíssimas que não foram realizadas em solo africano, a exemplo de *Áfrique sur Seine* (1955), considerado um dos pioneiros da produção cinematográfica em África. Paulin Vieyra foi quem dirigiu um grupo de jovens (imagem 03) na França a produzir um filme de 22 minutos que deu visibilidade à situação de jovens africanos em Paris. A produção foi um grande marco do cinema africano, e ainda que tenha sido elaborada na França, possui um papel impulsionador, pois Vieyra traz um olhar africano sobre suas próprias condições.

Imagem 03 – Produção de *Afrique Sur Seine*



Fonte: Moma, (2022). Disponível: <https://www.moma.org/magazine/articles/735>. Acesso em: mai. 2022.

A imagem acima, e principalmente o produto subsequente a ela, produziu um efeito imensurável em África. Na década de 1950, os africanos eram proibidos de realizar filmes nas colônias francesas. Quando um africano, natural do Senegal, apropriou-se dos meios de expressão e questionou através de um filme as identidades dos jovens africanos exilados na França, sem perder de vista as referências africanas, serviu de força motriz e de incentivo para que outros empreendessem essa ação artística e política.

A segunda abordagem busca unificar o cinema do continente como um todo, o que se torna ainda mais complexo. Historicamente o continente africano é formado por povos e culturas diversas, compondo um dos maiores mosaicos culturais do mundo. A ideia de uma África homogênea foi difundida pelo sistema colonial, que desde a partilha do continente, ignorou as fronteiras pré-existentes. Ainda que existam aspectos da história geral que dialoguem com as diversas nações, é preciso considerar que a história africana é anterior ao colonialismo e que o continente é vasto em religião, organização social, língua, etc.

Por esse motivo, os filmes africanos, ainda que possam ser associados a contextos mais gerais, estão fortemente ligados a seu espaço de produção. A filmografia de Djibril Diop Mambéty (1945-1998) ou de Safi Faye comunicam muito mais sobre o Senegal e sobre aspectos comuns das regiões colonizadas pela França, do que sobre a África do Sul, por exemplo. Sob outra perspectiva, Flora Gomes e Licínio Azevedo, cineastas de Guiné-

Bissau e Moçambique, respectivamente, produzem em países de língua portuguesa, mas seus estilos de produção são completamente diferenciados.

Safi Faye (imagem 04) está entre as primeiras cineastas africanas a ganhar reconhecimento internacional. Assim como Sembène, o que motivou Faye à realização de filmes foi “dar resposta aos filmes etnográficos que se debruçaram em desenvolver uma ‘idéia’ de África que ela considerava não condizer com a realidade africana” (SACRAMENTO, [s.d.], p. 88). Dentre suas produções pode-se sublinhar *Carta Camponesa* (1975), – primeiro longa-metragem produzido por uma mulher no continente africano, que deu destaque ao cotidiano e às tradições senegalesas – *Selbe, et tant d’autres* (1983) e *Mossane* (1997).

Imagem 04 – Safi Faye



Fonte: Delirium (2017). Disponível em: <https://deliriumnerd.com/2017/01/20/carta-camponesa-safi-faye/>. Acesso em: 29 mai. 2022.

Florentino Gomes, mais conhecido como Flora Gomes, é um dos grandes nomes da cinematografia guineense e pioneiro na produção cinematográfica nacional. Realizador de obras como *Mortu Nega* (1987), *Os Olhos Azuis de Yonta* (1992), *Po di Sangui* (1996) e *Nha Fala* (2002), aborda com bastante criticidade aspectos sobre a história guineense, envolvendo elementos míticos e da realidade. *Mortu Nega* (1987), um

de seus principais filmes, narra a história da guerra de independência da Guiné Bissau através da trajetória de Diminga, mulher comum, que perdeu seus filhos durante a guerra, porém que possui uma forte presença e participação na luta pela independência. Através da trajetória desta mulher, Gomes enfoca a participação popular na luta pela independência da Guiné-Bissau.

Já Licínio Azevedo, é um documentarista moçambicano, cujos filmes misturam aspectos da ficção e dos clássicos documentários. Suas narrativas costumam não se centrar na colonização portuguesa em Moçambique, mas nos impactos da guerra pela independência e da guerra civil, além dos dilemas da sociedade moçambicana pós-colonial. Para Mbembe (2001, p. 174)

A ênfase na afirmação de uma “interpretação africana” das coisas, na criação de esquemas próprios de autogestão, na compreensão de si mesmo e do universo, na produção de um saber endógeno – tudo isso levou a demandas por uma “ciência africana”, por uma “democracia africana”, por uma “língua africana” [e por um cinema africano]. Esta ânsia de tornar a África única é apresentada como um problema moral e político, a reconquista do poder de narrar a própria história – e, portanto, a própria identidade – parecendo se tornar constitutivo de qualquer subjetividade.

Seria então o caminho, estudar os cinemas africanos a partir de suas nacionalidades? Este, tem sido até o momento, o meio mais viável, porém não o mais adequado. Afinal, diferentemente do caso da Nigéria, que tem alcançado o público mundial, ainda não se pode falar de uma estética ou indústria cinematográfica senegalesa ou moçambicana.

A terceira abordagem considera o cinema africano um cinema autêntico produzido por africanos. O que significa desconsiderar grandes representantes do cinema de África, como o já mencionado Licínio Azevedo, que embora seja natural do Brasil, abraçou a causa moçambicana. Estando há mais de 40 anos no país, tem sido fundamental no processo de construção do cinema em Moçambique.

Sem falar em Sarah Maldoror (1929-2020), poeta, cineasta e militante anticolonialista, que está, juntamente com Safi Faye, entre as primeiras mulheres a dirigir um longa-metragem no continente. Estudou em Moscou, Rússia, onde conheceu Ousmane Sembène. Embora tenha naturalidade francesa, a África sempre despertou interesse da cineasta que produziu filmes atrelados à história do continente e à denúncia de injustiças sociais nele, circulando temas relacionados ao papel da mulher, racismo e às lutas de libertação. Maldoror realizou filmes como *Monangambé* (1972) e *Sambizanga* (1972), este inspirado na novela do autor angolano José Luandino Vieira.

É importante ainda considerar que existem distinções entre o cinema de África e o cinema negro. Embora se possa notar um diálogo profundo entre as cinematografias africanas com as afro-americana e afro-europeia, devido às abordagens de algumas questões compartilhadas pela população negra e pela reivindicação da representatividade negra no cinema, há que considerarmos o contexto histórico do surgimento dos cinemas em África, bandeiras de luta, estética cinematográfica e temas elencados por cada geração.

Todas as tentativas de definições, perpassam pela questão da identidade e apontam para a mesma questão: o que é ser africano ou o que seria um produto genuinamente africano?

Para ser exato, não há nenhuma identidade africana que possa ser designada por um único termo, ou que possa ser nomeada por uma única palavra; ou que possa ser subsumida a uma única categoria. A identidade africana não existe como substância. Ela é constituída de variantes formas, através de uma série de práticas, notavelmente as práticas do self. Tampouco as formas desta identidade e seus idiomas são sempre idênticos. E tais formas e idiomas são móveis, reversíveis e instáveis. Isto posto, elas não podem ser reduzidas a uma ordem puramente biológica baseada no sangue, na raça ou na geografia. Nem podem se reduzir à tradição, na medida em que o significado desta última está constantemente mudando (MBEMBE, 2001, p. 198-199).

Se não existe uma identidade africana que possa ser designada a todos, como pontua Mbembe (2001), questionamos: existe um conjunto de cinematografias, que podem ser designadas “cinema africano”?

Para Lima (2014, p.50), devido a sua constituição histórica, o cinema africano pode ser definido como um projeto político que emergiu junto às lutas anticolonialistas. De fato, ainda que já houvesse o empreendimento da produção própria no Egito e na Tunísia, a produção cinematográfica da África subsaariana começou a se desenvolver como consequência da sua independência política: Gana, Guiné, Costa do Marfim, Senegal, e Somália, nos anos de 1960; Angola, Benim, Burkina Faso, República dos Camarões, Congo, República Democrática do Congo, Etiópia, Gabão, Madagáscar, Mali, Mauritânia, Moçambique, Níger, Nigéria e Zimbábue nos anos de 1970; Guiné-Bissau e Quênia em 1980; Burundi, Cabo Verde, República do Chade, Tanzânia e Togo em 1990; e, mais recentemente, em 2003, na República Centro-Africana. (ARMES, 2014, p. 22).

A partir do contato que os africanos tiveram com a cultura colonizadora, especialmente com as imagens de África projetada pelo cinema colonial, a reconstituição do passado tornou-se fundamental. O cinema é igualmente uma atividade cultural

importante nesse sentido de reflexão, pois permite projetar valores, costumes, tradições, crenças morais e religiosas, histórias e ideologias.

Embora as primeiras cinematografias estivessem interligadas pelo engajamento político, este fio condutor não pode servir de base para pensar toda a produção cinematográfica em África que passou, desde sua constituição até os dias de hoje, por constantes reelaborações identitárias. Justamente por isso, muitos estudiosos, a começar por Mohomed Bamba (2008), têm demonstrado sua predileção pelo termo “cinemas africanos”, a fim de expressar a diversidade filmica que existe em África.

Se é consenso entre os estudiosos do campo que o cinema africano é “fundamentalmente uma atividade e uma experiência pós-colonial” (ARMES, 2007, p. 143), de natureza igual, ele “já começa a existir no plural” (BAMBA, 2008, p. 216), pluralidade esta que se expressa não somente através das temáticas, mas pela renovação estética e pela emergência de novas gerações. Um cinema tão diverso, certamente é difícil de ser definido.

Após as descolonizações, homens e mulheres africanas utilizaram o cinema através de abordagens díspares como uma arma política para unir forças à luta anticolonialista. Nesse sentido, se destaca o realizador senegalês Ousmane Sembène, que através de seus filmes buscou desde a década de 1960, rememorar histórias de África e denunciar injustiças sociais no período pós-colonial.

Além de Sembène – cuja filmografia será explorada mais a frente – e dos realizadores já mencionados, é válido mencionar o burquinense Idrissa Ouedraogo, formado pelo Institut Africain d’Études Cinématographiques, em Ouagadougou, foi um dos maiores cineastas de África, e um dos mais relevantes de Burkina Faso. Ouedraogo, dirigiu dezenas de filmes, entre eles documentários e curtas-metragens. *Yaaba* (1988), é um dos principais filmes do realizador, através de um conto centrado nas tradições do povo mossi, de língua moré, de Burkina Faso, o diretor conquistou o prêmio FIPRESCI no festival de Cannes em 1989.

Para Lúcia Nagib (2017, p.64) o filme de Ouedraogo é marcado por uma forte presença de intertextualidade, na medida em que referências cinematográficas universais são utilizadas para compor sua obra, o que não se trata de falta de originalidade, mas do estabelecimento de um diálogo com outras cinematografias que refletem o processo de aprendizagem do próprio cineasta. Explorando essa estética, o diretor enfatiza a ligação física dos atores com a natureza e o espaço, com as tradições locais, e, por meio da figura

da Yaaba que cruza fronteiras em busca do poder curativo da medicina, transmite uma mensagem de busca incessante por um mundo melhor.

No Mali, Souleymane Cissé se sobressai pela sua estética que mistura a fantasia com a representação da realidade. Estudou cinema em Moscou nos anos de 1960, juntamente com Sembène e Faye. Ao retornar ao continente, começou a trabalhar como produtor e na coprodução de filmes, na década de 1970 iniciou a carreira solo produzindo um conjunto de documentários, curtas e longas-metragens, dentre eles: *Dan muso* (1974), *Baara Finyé* (1982) *Yeelen* (1987) e *Waati* (1995). *Yeelen* (1987), que significa luz, é um conto heroico baseado em narrativas do povo bambara, é um dos seus filmes mais conhecidos e também um dos clássicos do cinema africano. Vencedor de vários prêmios, *Yeelen* foi aclamado como uma bandeira nacional do Mali (DIAWARA, 2007, p. 63).

Para Macedo (2015, p.28), o caráter engajado desses filmes se revela na escolha de temas que dizem respeito ao cenário político, às formas de imposição de poder à denúncia das injustiças e dos desequilíbrios sociais. Fato é que os cinemas do continente africano estão entre os mais jovens do mundo, contudo desde sua constituição tem contribuído para a elaboração de identidades dentro e fora de África. Na medida em que permitiram que os africanos projetassem uma outra imagem de si próprios, transmutando até mesmo a forma como se enxergavam. De maneira igual, essas produções têm levado todo o mundo a se deparar com uma África diferente daquela construída nos filmes do próprio Rouch e nas aventuras de Tarzan, que limitavam as culturas africanas a perspectivas exteriores ao continente.

4.1.2 Ousmane Sembène, um cineasta militante

Ousmane Sembène (1923-2007), é mundialmente reconhecido como o pai do cinema africano. Sua filmografia constitui atualmente um dos maiores meios de expressão artísticos da história e cultura de África. O cineasta utilizou o cinema desde a década de 1960, quando o Senegal, seu país de origem, tornou-se independente, como meio de representar histórias, sociedades e culturas. Ainda que tenha declarado como seu principal interesse sendo o de atingir os povos africanos, seu alcance foi a nível mundial. O reconhecimento como pai do cinema africano, não se dá apenas por ter sido um dos pioneiros a contribuir para o desenvolvimento deste, mas pela sua contribuição para a desconstrução de imagens pejorativas de África por todo o mundo através do cinema e para a reconstrução das identidades africanas, o seu olhar por trás das lentes foi inovador. A iniciativa de Sembène (imagem 05) pode aqui ser entendida como uma semente, que

germinou e incentivou uma série de mentes criativas no continente africano a se apropriar da arte cinematográfica para narrar histórias múltiplas.

Imagem 05 – Ousmane Sembène



Fonte: Pan African Music (2021). Disponível em: <https://pan-african-music.com/en/ousmane-sembene-griot-of-the-screen/>. Acesso em: 28 mai. 2022.

Embora tenha enorme importância e contribuição para os cinemas mundiais, poucas pessoas já ouviram falar de Ousmane Sembène fora de África. A *nouvelle vague francesa* e seus diretores costumam ser referências comuns nos cursos de cinema, mas sobre o estilo de produção de Sembène ou a apropriação dos africanos pelo cinema já não se pode afirmar o mesmo. Além do mais, nós, brasileiros, costumamos ter o hábito de conhecer a obra e não se inteirar sobre o criador. A vista disso, torna-se pertinente conhecer a filmografia de Ousmane Sembène, a forma como buscou representar África e suas contribuições a nível continental e mundial.

Filho de pai pescador, Sembène nasceu em 1923, no povoado de Ziguinchor, região de Casamansa, no Senegal, onde viveu com seus pais até os 14 anos de idade. Em 1938, passa a residir com seu tio em Dacar, capital do Senegal. Segundo David Lima (2014, p.19), foi na capital que o jovem usufruiu dos primeiros contatos com a arte cinematográfica, muito além do papel de espectador, Sembène já demonstrava interesse e curiosidade pelos equipamentos e produção de filmes. Contudo, sua infância e adolescência foram vividas de forma muito humilde, o que impossibilitou inicialmente

seu maior engajamento com o cinema. Durante a sua temporada na capital, concluiu o ensino fundamental e passou pelas mais diversas profissões, desde pedreiro a pescador.

A vida dura e as fortes desigualdades sociais levaram Sembène a se alistar ao Regimento de Artilharia Colonial (RAC) em busca de melhores condições de vida e durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi convocado pela França e ajudou a expulsar os nazistas do território francês. Para ele, a participação e a experiência na guerra foram bastante significativas em sua vida. O mesmo costuma dizer “a escola não me ensinou nada, eu devo tudo à guerra” (GADJIGO, 2010, p.16) se referindo ao racismo e dificuldades vivenciadas no período.

Após a Segunda Guerra, devido às más condições de vida e ao desemprego no Senegal, decide mudar-se para Marselha, cidade portuária no Sul da França, onde trabalhou como estivador. Em Marselha, Sembène engajou-se em sindicatos, tal como já fazia em Dacar, participando inclusive das reuniões da *Présence Africaine*¹⁵.

Na década de 1950, começa a ter contato com o universo literário, quando depois de sofrer um acidente no seu antigo emprego, passou a trabalhar na biblioteca do sindicato; nela o jovem teve acesso não somente a textos literários, mas a discussões políticas, econômicas, sociais e marxistas. Para Samba Gadjigo (2010, p.116), um de seus principais biógrafos, “a teoria marxista, a qual lhe foi introduzida nas aulas e debates do sindicato e do partido, deram a ele uma base intelectual e ideológica”. De fato, a filmografia de Sembène, diz muito sobre as desigualdades e os conflitos entre as classes sociais.

Na biblioteca, Sembène aproximou-se das literaturas de grandes escritores negros, como os senegaleses Leopold Senghor e Aimé Césaire, o guianense Léon Damas, o jamaicano Claude Mc Kay, o americano Richard Wright, que desde a época abordavam temas sociopolíticos, além da luta contra o racismo. Conquanto, é válido pontuar que sua formação política não ocorreu em espaços acadêmicos, como a universidade, mas em suas vivências na classe operária.

Nesse contexto, lançará suas primeiras obras literárias *Le Docker Noir* (1956), que trata da condição de vida e dificuldades enfrentadas pelos imigrantes negros na França e as condições de trabalho precárias dos estivadores no porto de Marselha; o romance *O pays*

¹⁵ Revista Cultural, política e literária, fundada em 1947 pelo senegalês Alioune Diop. A revista também contou com a contribuição de importantes escritores africanos como Aimé Césaire, Leopold Senghor, Alioune Sarr etc. *Présence Africaine* tornou-se voz ativa para movimentos como pan-africanismo, luta pela descolonização e Negritude.

mon beau peuple (1957) e *Le bouts de bois Dieu* (1960), sua obra mais conhecida, através da qual ele alcança reconhecimento no mundo literário, por representar os africanos como protagonistas da sua própria história. Durante sua carreira como escritor, Sembène publicou diversos livros, a saber: *Le Docker noir* (1956); *O Pays, mon beau peuple!* (1957); *Les bouts de bois de Dieu* (1960); *Voltaïque* (1962); *L'Harmattan* (1964); *Le mandat* (1966); *Xala* (1973); *Le dernier de l'Empire* (1981); *Niiwam* (1987).

Ninguém nasce cineasta. Com Sembène não foi diferente, antes de iniciar sua carreira no cinema, teve uma longa trajetória transitando entre diferentes espaços e papéis, experiências estas que são parte integrante de sua formação. Sua visão de mundo, engajamento político e posicionamento frente a causa africana, não foram resultados repentinos, mas uma construção contínua durante toda a sua vida. Desde suas primeiras obras literárias Sembène já tratava de questões políticas e sociais em África de forma bastante crítica e embora seus livros estivessem publicados em francês, eram bastante conhecidos no continente africano.

Para David Marinho Lima (2014), compreender a filmografia de Sembène, é também tentar entender a forma como sua infância em Ziguinchor, sua experiência na guerra, no partido comunista e enquanto imigrante contribuíram para o seu processo criativo. Para ele, a obra de Sembène é fortemente marcada por um sentimento de exílio, não apenas no sentido do deslocamento físico, mas em virtude do afastamento identitário da sua terra natal. A condição de exilado afasta o sujeito de suas tradições, de seus valores e de sua própria identidade.

Tentando aproximar a experiência colonial ao exílio, Lima (2014) denota que o exílio e a colonização provocam uma espécie de “fratura” entre os africanos e sua “terra natal”. No período colonial, o processo de exílio nas colônias francesas, ocorria através da política de assimilação, imposta por meio da introdução de uma nova linguagem, de valores morais e culturais. É justamente essa fratura que Sembène busca explorar em suas obras.

Sembène, não se deslocou apenas fisicamente do Senegal, mas em certos momentos, identitariamente. Contudo, a sua experiência de vida e posteriormente, o contexto de luta pela descolonização, permitiram que ele se afastasse, em certa medida, das imposições francesas e desenvolvesse uma espécie de resistência a elas.

Com a independência do Senegal, o crescimento da arte cinematográfica e o desenvolvimento dos chamados cinemas de terceiro mundo, em países periféricos a partir da década de 1950, Sembène retorna a seu país de origem com o interesse de fazer cinema

e em 1961 ganha uma bolsa de estudos no *Gorky Film Studio*, em Moscou. Ele considerava sua opção por realizar filmes, uma escolha política. Mesmo já possuindo reconhecimento e uma carreira consolidada no mundo literário, o cinema tornava-se uma linguagem mais acessível em um contexto em que a maior parte da população do continente africano era analfabeta. Fazer cinema para Sembène foi desde o início um ato político, pois a arte era um veículo de informação, através do qual era possível lutar contra o colonialismo e seus desdobramentos.

O próprio Ousmane Sembène considerava o cinema como uma arma política, proferindo ideias como:

Estou contra o cinema comercial, estou a favor das películas que nos fazem debater e progredir. Eu gosto que as pessoas pensem sobre o que estou dizendo em minhas películas, podem aceitar ou não meus pontos de vista, porém o importante é oferecer novas vias de pensamento. (SEMBÈNE, 2010, p. 7-8, tradução nossa).

Ao concluir o curso de cinema e regressar ao Senegal, o cineasta funda a sua própria produtora, *Film Domirev*, que embora incipiente, prevaleceu até o fim de sua carreira. Mesmo com a *Film Domirev* e com a sua resistência à identidade francesa, o produtor ainda não dispunha de fundos suficientes para subsidiar suas produções. Como a maior parte dos produtores africanos, Sembène não pôde fugir ao financiamento estrangeiro e precisou contar, principalmente com a França, para a produção de boa parte de seus filmes.

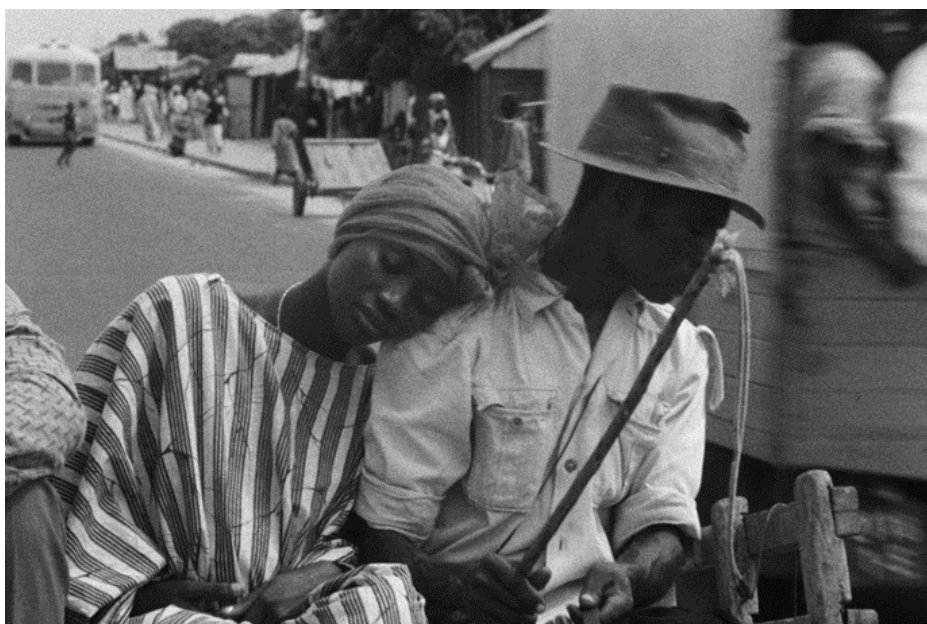
Ainda assim, Sembène defendia a liberdade criativa no cinema. Embora precisasse se sujeitar a determinadas exigências francesas, a exemplo da suavização de críticas à nação e a utilização do francês, como principal idioma de seus filmes, o diretor explorou a fundo a subjetividade do discurso cinematográfico e manteve o caráter político de suas produções. O *wolof*, umas das principais línguas faladas em países da África Ocidental, é utilizado por ele como forma de protesto, na medida em que representa o pertencimento a uma africanidade em contestação à imposição do francês.

Nos primeiros anos da década de 1960, realiza seus primeiros filmes, *Barom Sarret* (1963), *Niaye* (1964) e *La Noire de* (1966). O cineasta fez sua estreia no cinema com *Barom Sarret*, “O carroceiro”, primeiro filme realizado na África subsaariana por um africano. A película, conta a história de um carroceiro e suas dificuldades ao enfrentar um dia de trabalho árduo para conseguir o dinheiro da alimentação de sua família. Em meio a este fio condutor, o personagem principal Ly Abdoulay passa por diversas

situações que expõem as questões sociais, políticas e morais da sociedade senegalesa recém independente, como a fome, corrupção, desigualdades sociais entre outras.

A sua experiência literária será muito válida na construção de seus filmes, pois através de uma narrativa simples, com poucos diálogos e ainda em preto e branco, o diretor investe em planos amplos e em um narrador- personagem, que fala em *voz over*, para conseguir explorar o cotidiano dos senegaleses (imagem 06).

Imagem 06 – O carroceiro



Fonte: Plano crítico (2020). Disponível em: <https://www.planocritico.com/critica-o-carroceiro-borom-sarret/>. Acesso em: 28 mai. 2022

Ao não apresentar um final feliz, a ficção rompe com a expectativa natural do espectador. O carroceiro tem sua carroça apreendida, não consegue dinheiro para a comida e começa a se questionar sobre a quem deveria ser atribuída a culpa de todas as mazelas que lhe atingiram. A quebra de expectativa e a não solução do problema principal, é bastante emblemático, podendo representar um convite ao espectador a se indagar sobre as mesmas questões de Ly Abdoulay e cogitar sobre a necessidade de ele próprio promover determinadas mudanças. Ademais, o protagonismo feminino, muito marcante em toda a filmografia sembeniana, já é pincelado nesta obra, uma vez que quem vai atrás de comida ao cabo da história, é a esposa do carroceiro. Aqui, Sembène deixa uma mensagem central, que se sucederá nas produções subsequentes: no processo de autoconhecimento, luta e promoção de mudanças, a participação feminina é primordial.

Niaye (1964), segundo filme do diretor senegalês, apresenta uma narrativa mais complexa do que o primeiro. A história se passa em uma aldeia, durante o período colonial. Os personagens principais são membros da aristocracia da aldeia, cujo chefe engravidou sua própria filha. Entretanto, ao invés da vergonha e exclusão recaírem sobre ele próprio, incidem sobre sua mulher, que devido ao julgamento e vergonha excessivos, acaba se suicidando.

O que há de mais interessante em *Niaye* é que, ainda que a narrativa se desenvolva em um espaço-tempo do período colonial, ela deixa de enfatizar a dinâmica da colonização, e evidencia a degradação moral da aldeia que se afasta de seus valores. A crítica está presente não somente no incesto cometido pelo pai, mas também na fixação do filho mais velho pelo exército francês, ao ponto de torna-se “louco” após a guerra, no filho mais novo que mata seu genitor, no descaso dos anciãos com a religião e principalmente, no comodismo da comunidade ao consentir todas estas situações.

Por meio da figura do griot, que também é narrador da história, ganha cena a corrupção de valores tradicionais em detrimento do falso moralismo e da modernidade. Ainda que o griot, em determinado momento, deseje deixar a aldeia, decide não abandonar sua família e permanece ao lado deles, pois embora todos os problemas, vislumbra a possibilidade de um futuro melhor.

La Noire de... (1966) foi o primeiro longa-metragem de Sembène e também o primeiro a ser produzido na África subsaariana por um cineasta africano. Sembène que já vinha dando abertura a causa feminina em seus curtas-metragens, em *La Noire* ampliará suas discussões sobre o racismo, sexismo e a condição da mulher preta no Senegal independente.

A ideia da migração para a metrópole como uma possibilidade de ascensão social, presente no imaginário de muitos jovens africanos, é compartilhada por Diouna, uma jovem senegalesa negra que viaja para a França com um casal branco para trabalhar como babá. Ao desenrolar da trama, a metrópole, que era vista pela jovem como um mar de possibilidades e oportunidades, transformou-se em um cativo. Diouna viveu em um regime de semiescravidão, sem remuneração, folga ou quaisquer contratos de trabalho. Uma nova identidade lhe foi imposta e essa transição é feita a partir da descaracterização da personagem, que antes usava belos vestidos e colares charmosos, para o avental que a própria patroa lhe veste.

Seguindo uma tradução fiel ao título da película “*A Negra de...*” é possível interpretar como uma denúncia a posse sobre o corpo negro; embora a colonização direta

tenha chegado ao seu filme, ainda persistem outras formas de domínio, simbolizadas pela relação entre a jovem e seus patrões. Todavia, pertencemos a nós mesmos, esta é uma das mensagens que Sembène transmite quando Diouna escolhe tirar sua própria vida e libertar-se.

Ao cabo da narrativa, nenhum dos patrões quer assumir as responsabilidades diante de tamanha tragédia. Como forma de se isentar, se desfazem de todos os pertences da jovem, inclusive de uma máscara que ela os havia presenteado. A mesma máscara (imagem 07), desta vez andante no rosto de uma criança, persegue o ex patrão, pois Diouna foi escravizada e desumanizada ao ponto de tirar sua própria vida, não há como apagar isto com dinheiro ou pedido de desculpas.

Imagem 07 – Máscara andante



Fonte: La Noire de (1966)

Embora no decorrer do filme o embate mais direto seja entre Diouna e a mulher branca, o patrão, ainda que apareça com menor frequência, também corrobora com a situação da jovem, a medida em que tem ciência de tudo o que se passa, mas não interfere, silencia e condiz com as atitudes da esposa.

Faat Kiné (2001), fornece um olhar sobre o Senegal contemporâneo, especialmente sobre o lugar das mulheres nessa sociedade. Através da vida de Kiné, gerente de um posto de gasolina e mãe solo de dois filhos, o diretor buscou representar a

luta das mulheres pelo direito à liberdade de escolhas e o respeito a elas. Nesse sentido, questiona valores do patriarcado que embora tenham sido reproduzidos durante anos a ponto de constituírem-se tradições, representam formas de opressões.

Similarmente, ocorreu em *Moolaadé* (2004), o último filme da carreira de Sembène. Collé, representante da resistência feminina, contestou uma tradição de sua aldeia ao impedir que sua filha passasse pelo ritual de purificação e mutilação genital, que deveria ocorrer entre a passagem da infância para a vida adulta. Collé tenta proteger outras meninas que lhe pedem ajuda e dá a elas o Moolaadé, uma espécie de proteção sagrada que impede que qualquer pessoa as toque enquanto o carregarem. Sendo este o conflito principal, o filme abre espaço para reflexões acerca do controle social e da sexualidade da mulher através de práticas consideradas tradicionais em muitos países do continente africano.

Os impactos da colonização e suas consequências para as sociedades africanas após as descolonizações, também vão compor a filmografia de Sembène. Em *Mandabi* (1968), ele apresenta ao público, uma comédia típica africana e através do humor, explora de modo descontraído, a forma como o colonialismo se valeu de estruturas institucionais e burocráticas que perduram mesmo após a descolonização, deixando à margem da sociedade os indivíduos que não se adaptaram a elas. A comédia narra a trajetória de Ibrahim Dieng, homem tradicional, casado, desempregado analfabeto e sem documentos de identificação, para expelir uma ordem de pagamento enviada da França por seu sobrinho.

Além de dar destaque especial às duas esposas de Ibrahim, Sembène critica novamente o processo de degradação moral das sociedades africanas. Ibrahim, embora desempregado, mantém um padrão de vida que não condiz com sua situação financeira, compra arroz fiado no comércio, oferece pequenas recepções em sua casa, veste-se bem, fuma e procura manter a todo custo um alto status social.

Em *Xala* (1974), Sembène também discute as sequelas da colonização e o processo de degradação moral. Desta vez, a crítica não recai sob as classes populares, mas sob a burguesia local que emerge em muitos países africanos após as independências (imagem 08). *Xala*, conta a história de El Hadji, ministro da Câmara de Comércio, que após colaborar na expulsão dos franceses, utiliza o dinheiro de investimentos públicos para financiar seu terceiro casamento. Como uma espécie de punição, o personagem é amaldiçoado com a *xala*, um feitiço que lhe causa impotência sexual.

Imagem 08 – Sequência de entrada e saída da Câmara de Comércio



Fonte: Xala (1974)

É interessante que os dois filmes, ainda que acompanhem trajetórias individuais, representam uma coletividade. A *xala* de El Hadji, muito mais do que infertilidade ou falta de virilidade, sugere a impotência de uma classe de governantes em dirigir uma nação. O individualismo, a degradação moral e a referência europeia como padrão de modernidade a ser alcançado são bastantes presentes na obra, através das mudanças pelas quais o personagem passa na trama: substituição das vestes comuns pelo estilo social (imagem 08), o consumo e esbanjo de água importada da França, músicas ocidentalizadas, hábitos novos, dentre outras.

De fato, as primeiras produções de Sembène constituem obras mais dramáticas. O investimento em comédias sociais como *Mandabi* e *Xala*, aponta mais uma vez para seu interesse em atingir as massas, pois por meio de estratégias como esta era possível cativar o público e realizar problematizações profundas de forma mais descontraída. As comédias sociais eram marcadas pela presença de uma moralidade que “exorta o indivíduo a não ser ambicioso não deixar o seu lugar, não correr atrás de dinheiro, de mulheres etc.” (BOUGHEDIR, 2007, p. 49).

Para o cineasta e roteirista tunisiano Boughedir (2007, p.49) isso tende a correr porque os primeiros filmes africanos possuíam um caráter “mais artesanal do que industrial, produzindo os chamados filmes de autor”, que refletiam a personalidade artística e política do próprio diretor. Essas produções se afastam tanto do cinema comercial, como dos clássicos gêneros cinematográficos norte-americanos e europeus.

Como de praxe, Sembène dá destaque especial à causa feminina em *Xala*. No filme, as personagens da primeira e segunda esposa e Hama, filha do ministro,

estabelecem um intrínseco diálogo entre valores tidos como tradicionais ou modernos, através da forma como cada uma dessas mulheres lida com as tradições milenares (poligamia e religião) e como cada uma delas é atingida pelas mudanças da sociedade contemporânea (padrões de beleza, feminismos, valores morais, etc.).

Em *Guelwaar* (1992), tal como em *Xala* a crítica recai sob a corrupção e essencialmente sobre a dependência econômica de muitos países em África de seus ex-colonizadores, que comumente oferecem ajuda humanitária e econômica às regiões mais desfavorecidas do continente, em busca de um status de benfeitoria.

A colonização também figura de forma bastante crítica na filmografia sembeniana, sobretudo em *Emitai* (1971) e *Camp Thiarouye* (1988). No primeiro, o senegalês explora a resistência e o massacre em uma aldeia *diula* no interior do Senegal. No segundo, ele retoma o Massacre de Thiaroye, ocorrido em 1944, dando destaque para a violência e para a resistência africana. Em ambas as produções o diretor retoma episódios da história africana, esquecidos pela história oficial. Ambos os filmes representam um olhar africano e exploram os impactos da segunda guerra para estas populações, sobretudo para os soldados, que ora são forçados, ora convencidos a lutar e defender os mesmos que os oprimem, o que certamente lhes provoca profundos impactos psicológicos.

Em *Ceddo* (1977) Sembène retorna a um período anterior a colonização francesa, quando a cultura de uma aldeia local é ameaçada pelo avanço do Islamismo. Durante o lançamento do filme, no Festival de Cannes em 1977, declarou não existir “um tempo histórico preciso” para o filme. De modo que a imposição religiosa e o uso da região de forma política e como forma de resistência, não se restringem a uma época específica, mas dialoga também com a contemporaneidade de África.

Um dos mais valiosos dons que o cinema oferece é a capacidade de viajar no tempo. Ousmane Sembène, se valendo desta possibilidade criativa, transita entre o passado-presente-futuro de África. Contudo, todo filme, ainda que represente um olhar sobre o passado, é contemporâneo, pois informa mais sobre a contemporaneidade na qual foi produzido, do que sobre o tempo histórico que ele busca representar.

A questão das identidades, permeia praticamente todos os filmes de Sembène, a partir da forma como os sujeitos negam suas identidades ou tentam assumir papéis que não são seus para se inserir em determinados grupos sociais, o que acabada lhes afastando de sua “africanidade”. Por outro lado, Sembène também traz a perspectiva de indivíduos, cujos papéis são impostos.

E por falar em africanidade, o dilema do “o que é ser africano?”, em meio a um contexto de busca pela identidade africana, é posto nesses filmes como um processo de autorreflexão e autoconhecimento. De uma forma ou outra, por intermédio dos seus filmes, Sembène convida os africanos a reelaborarem suas identidades através do conhecimento e tomada de consciência da sua própria história, além de questionar papéis sociais que lhes foram impostos direta e indiretamente ao longo da história. Desde *Barom Sarret*, o carroceiro já questionava o porquê de sua condição. Em *Niye*, o griot mesmo com todos os problemas morais de sua aldeia, resolve retornar, da mesma forma que El Hadji, em *Xala*, retoma as tradições e a religiosidade para se livrar do feitiço.

O caminho para estas questões na perspectiva de Ousmane Sembène, parece não estar no exterior, mas na própria África. Quiçá, por este motivo, o militante é tão assertivo quando declarava, sempre que tinha a oportunidade, que o alvo de seus filmes, não era o europeu, mas sim o africano. A vista disso, prontamente declarou em entrevista ao documentário *Câmera d’Afrique* (1983), do tunisiano Férid Boughedir, em comemoração aos 20 anos do cinema africano:

[...] a Europa não é o meu centro, ela está na periferia. Depois de 100 anos aqui, eles aprenderam a minha língua? Eu falo a língua deles. Meu futuro não depende da Europa. Eu gostaria que eles me entendessem, mas isso não faz diferença. Pegue o mapa da África, junte Europa e América, ainda existe espaço sobrando. Por que ser um girassol e virar-se para o Sol? Eu mesmo sou o Sol. (SEMBÉNE, 1983).

Para esta que vos escreve, dentre as profusas contribuições de Ousmane Sembène, uma das mais importantes foi a de ir de frente, ancorado nos movimentos teórico-políticos de sua época, a uma espécie de “cinecentrismo” que estava a se constituir desde a elaboração por Auguste e Louis Lumière, de *A chegada do Trem na Estação* – primeiro filme da humanidade. O “cinecentrismo”, se refere justamente a visão de mundo que considera civilizações como a europeia e a norte-americana como os mais importantes centros de produção cinematográfica do mundo.

4.1.3 O cinema moçambicano pós-independência

Antes mesmo de se ouvir falar em um cinema moçambicano, Moçambique já tinha contato com cinematografias produzidas ou trazidas pelos colonizadores. Segundo o antropólogo Luís Cabaço (2015, p.12), o primeiro filme realizado neste solo remonta de 1950. *Chamite*, do realizador português Jorge Brum do Canto, não destoava das produções estrangeiras e enaltece o projeto colonizador de Portugal em Moçambique.

A produção cinematográfica própria, diferentemente dos países da África Ocidental, não se desenvolveu na década de 1960. Contudo, a independência política continuou sendo o principal requisito para a constituição da prática cinematográfica em Moçambique, que começa a se desenvolver a partir de 1975, após a independência da nação.

Prontamente, o primeiro presidente moçambicano, Samora Machel, inspirado nos modelos socialistas da Cuba e União Soviética, reconheceu o papel educativo do cinema, enquanto difusor de ideologias, promovendo assim a criação do Serviço Nacional de Cinema (SNC) em 1975, que mais tarde ficou conhecido como Instituto Nacional de Cinema (INC). Moçambique já possuía uma pequena estrutura cinematográfica deixada pelos colonizadores, a partir da independência, estes meios de produção foram nacionalizados e o governo investirá na compra de vários equipamentos cinematográficos com o objetivo de desenvolver as primeiras raízes do que mais tarde viria a ser reconhecido como cinema moçambicano.

O Instituto teria como principal função incentivar a produção de audiovisuais que transmitisse a ideia de unidade nacional e corroborar para a criação de um homem novo moçambicano, que se destacava dos tempos de colonização, das tradições e do “tribalismo”. A princípio não era de interesse do governo Moçambicano, a produção de filmes comerciais que concorressem com as produções estrangeiras, mas filmes que pudessem transmitir os valores sociais do governo e da Frente de Libertação Moçambicana (FRELIMO).

A FRELIMO, desde sua criação em 1962, durante a guerra de independência moçambicana, já possuía como objetivo principal representar uma unidade de enfrentamento ao colonialismo português entre diferentes povos. Para Luís Cabaço (2007, p. 401),

[...] sua principal preocupação [...] era a de “cortar o cordão umbilical” com a sociedade colonial e, no conceito de “sociedade colonial”, se incluía o seu prolongamento político, o poder tradicional: tudo quanto vinha do passado de dominação devia ser questionado e combatido. (CABAÇO, 2007, p. 401).

A unidade e o combate ao tribalismo, no cenário multicultural da sociedade moçambicana, tornaram-se a base de todos os valores teóricos da FRELIMO. Para o governo, ainda, que o partido tenha atingido parte do seu objetivo com independência, a “descolonização da mente” e a unidade etnocultural ainda se fazia necessária para a constituição do novo homem moçambicano. Somada a ideia de unidade, a questão da

identidade nacional tornou-se fundamental. O cinema tornou-se o instrumento perfeito para transmitir ao povo, estes valores (CABAÇO, 2007, p. 400-402).

Para Fernando Arenas (2012, p. 75), o INC em seus primeiros anos constituiu-se uma verdadeira escola de cinema, na medida em que se tornou um “laboratório” e uma “arena” de treinamento, na qual se formou a primeira geração de cineastas moçambicanos. Com isso, o INC, buscou atrair para fazer parte de seu projeto, cineastas de diversas nacionalidades. Dentre eles se destacam o moçambicano radicado no Brasil, Ruy Guerra e os diretores ligados à Nouvelle *Vague* francesa Jean Luc Godard, Jean Rouch.

A partir de 1980, quando José Cabaço é nomeado ministro da informação, o viés ideológico do cinema passa a ser explorado com maior ênfase. O ministro escreve o marcante discurso *Imagem: Uma Arma que Aliena ou Liberta*, através do qual esclarece que em sua opinião, não só o governo, mas o povo moçambicano também deveria ter conhecimento das potencialidades do cinema e do poder que ele poderia exercer sobre os indivíduos. Sob a gestão de Cabaço, o INC rejeitará formas de comunicação através das imagens que são exteriores à realidade moçambicana e defende a elaboração de películas que se conectem a história e realidade vivida pelo povo Moçambicano.

À vista disso, o Instituto foi palco para o desenvolvimento do projeto *Kuxa Kanema* (O nascimento do cinema), cujo objetivo foi o de desenvolver a produção de curtas-metragens documentais e cine jornais semanais, exibidos regularmente em unidades de cinema móveis por todo o país.

O cinema moçambicano consolidou-se como um cinema documental, o que o diferenciava dos filmes de autor e de ficção que estavam sendo produzidos em outros países do continente africano. Moçambique foi pioneiro na produção de documentários em África, o gênero atendeu perfeitamente aos interesses do governo além de ser mais acessível do ponto de vista financeiro. *Kuxa Kanema*, cujo lema era “filmar a imagem do povo e devolvê-la ao povo”, teve grande acolhimento e aceitação popular, pois “era a primeira vez que as pessoas tinham a possibilidade de ver a sua própria imagem refletida na tela” (LOPES, 2016, p. 21).

Imagem 09 - Exibição do cine jornal *Kuxa Kanema*



Fonte: Kuxa Kanema: O nascimento do cinema (2003)

O projeto, funcionou como um jogo de espelho (imagem 09), por meio do qual a população moçambicana se reconheceu nas narrativas e se apropriou de sua imagem. Para Arenas (2012, p. 77), esta “foi a tentativa mais bem sucedida na criação de um cinema africano que atendia aos interesses do povo africano”. Seguindo os preceitos de unidade da FRELIMO, as películas buscavam a identificação do espectador de modo a despertar a consciência nacional.

Além disso, Moçambique destaca-se dos demais empreendimentos cinematográficos do continente africano pelo seu investimento em “uma infraestrutura de cinema nacional desvinculada do circuito cinematográfico comercial global e ao serviço da nação marxista que emergiu após o colonialismo português.” (ARENAS, 2012, p.75).

Durante suas primeiras produções o cine jornal buscou transmitir imagens que rememoram a guerra pela independência, a resistência frente a esse processo e a construção de um sentimento de unidade e otimismo para seguir em frente. Com a intensificação da guerra civil (1976-1992), passaram a ser produzidas reportagens sobre o conflito entre a FRELIMO e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), enfatizando as dores e a violência causada pela guerra, a atuação da FRELIMO e o destaque para figura de Samora Machel.

Devido à guerra civil, e a morte de seu fundador, Samora Machel, em 1986, o Instituto enfrenta sérios problemas com financiamento e infraestrutura. Sem demora, sua

sede foi acometida por um incêndio, tendo destruído equipamentos, laboratórios e produções armazenadas em suportes físicos. Isso levou ao seu fim.

Após o fim do INC, e dos chamados anos dourados do cinema moçambicano, a produção cinematográfica no país diminuiu consideravelmente. Dentre os cineastas que iniciaram sua carreira no Instituto, são poucos os que engajaram a produção contínua de longas-metragens. Sol de Carvalho, João Ribeiro, Pedro Pimenta e Licínio Azevedo, que o tiveram como sua primeira casa, representam hoje, grandes nomes do cinema moçambicano

Para José Lopes (2016, p.4),

Na expressão cinema moçambicano, não está em jogo apenas a constatação da existência de filmes feitos em Moçambique a partir de uma perspectiva africana, mas também a criação de uma possibilidade imaginativa que vai além do que está dado. Com a condição de que seja compreendida de forma plural, a expressão permanece irredutível à sua dimensão constativa (a constatação da existência), abrindo um espaço de significação que se pode chamar de performativo (a criação de um possível, como uma promessa). Dizendo de maneira diferente, o cinema moçambicano existe (como um corpus) apenas na medida em que se faz possível para além do existente e recria o mundo.

Torna-se pertinente considerar que o cinema moçambicano também inclui realizadores que não são naturais de Moçambique, a exemplo do brasileiro Licínio Azevedo (imagem 10), radicado há mais de 40 anos no país. Azevedo ajudou no processo de construção do cinema moçambicano e hoje tornou-se um dos maiores representantes desse cinema. Não é por menos que Meleiro e Bamba afirmam que “se Ruy Guerra costuma ser apresentado como o mais brasileiro do cinema moçambicano, Licínio Azevedo é incontestavelmente o mais moçambicano e africano dos cineastas brasileiros” (MELEIRO, BAMBA, 2017, p.122).

Jornalista, escritor e cineasta natural do Brasil, Azevedo reside em Moçambique desde 1977. Convidado por Ruy Guerra para compor o corpo de profissionais do INC, inicialmente desenvolveu trabalhos como escritor e jornalista, tendo começado sua carreira no cinema a partir da década de 1990.

Imagem 10 – Licínio Azevedo



Fonte: Lupa News (2017). Disponível em: https://www.lupaanews.com/comboio-de-sal-e-acucar-a-caminho-do-oscar/_mg_0893_copy/. Acesso em: 20 jun. 2022

Após o fim do INC, Azevedo juntamente com Sol de Carvalho e Pedro Pimenta investiram na carreira de realizador “independente”, fundando sua produtora, em meio a um cenário em que não havia investimentos estatais no cinema em Moçambique. A *Ébano Multimédia*, atualmente é uma das maiores produtoras moçambicanas. Para Azevedo, a sua transição do jornalismo para o cinema, foi um processo natural:

De uma maneira mais literária, gostava de estórias, sobretudo, histórias que se passavam na América Latina, em países como Argentina, Bolívia, Peru. Normalmente coisas sociais. Havia na época muitos golpes de Estado, muitas revoluções e greves. E ao mesmo tempo o meu objetivo era ser escritor. Foi como jornalista e escritor que eu vim para Moçambique para trabalhar no Instituto Nacional de Cinema. Vim com objetivo semelhante ao que fazia na Guiné-Bissau, que era recolher estórias da luta pela independência, usar ou escrever em forma de conto, ou de forma ficcionalizada e fazer base de roteiros para cinema (...) não escolhi fazer cinema, de certa maneira foi uma transição natural. Conheci o cinema como cinéfilo. Frequentava muito cinema no Brasil. E aqui [Moçambique] trabalhei alguns anos só o texto. Não tinha o objetivo de fazer filmes (AZEVEDO, 2015, p. 5-6).

Através do jornalismo ou do cinema, o jovem se interessava desde o princípio por contar estórias. A sua experiência no INC, na formação de jovens, produção de vídeos experimentais e elaboração de roteiros, levaram-no ao universo da cinematografia. Hoje, Azevedo participa de inúmeros festivais e é vencedor de vários prêmios, possuindo uma

produção contínua que lhe conferiu uma vasta filmografia com mais de 20 títulos (tabela 4).

Tabela 03 – Filmografia de Licínio Azevedo.

Filme	Ano	Tipo
A Colheita do Diabo	1988	Longa-metragem, ficção.
Marracuene	1990	Curta-metragem, documentário
Adeus RDA	1992	Curta-metragem, ficção documental
A árvore dos Antepassados	1994	Longa-metragem, ficção documental
A guerra da água	1996	Longa-metragem, documentário
Tchuma tchato	1997	Longa-metragem, documentário
A colheita do diabo	1998	Longa-metragem, ficção
As Pitas	1998	Longa-metragem, ficção.
Massassani Afela Kwhatini. O homem bom morre longe de casa	1998	Curta-metragem, documentário
A última Prostituta	1999	Longa-metragem, documentário
A Ponte	2001	Longa-metragem, documentário
Night Stop	2002	Longa-metragem, documentário.
Desobediência	2002	Longa-metragem, documentário
Mãos de Barro	2003	Longa-metragem, documentário.
Acampamento de Desminagem	2005	Longa-metragem, documentário
O Grande Bazar	2006	Longa-metragem, ficção

Ilha dos Espíritos	2007	Longa-metragem, documentário
Hóspedes da Noite	2007	Longa-metragem, ficção
Virgem Margarida	2012	Longa-metragem, ficção
Comboio de Sal e Açúcar	2016	Longa-metragem ficção

Fonte: Elaborada pela autora a partir de informações coletadas na rede mundial de computadores.

Sua filmografia, composta por ficções e documentários, busca fornecer uma visão da sociedade contemporânea moçambicana, dos impactos da colonização e das guerras de independência e civil, através das narrativas e das experiências de pessoas comuns. Para Arenas (2012, p.81) “o *ethos* humanístico de Azevedo é a força por trás de sua prática cinematográfica onde retrata a sociedade moçambicana através de múltiplas vozes”.

O longa-metragem *Árvore dos antepassados* (1994) foi produzido no final da guerra civil. O filme acompanha a trajetória de Alexandre Ferrão e sua família, enquanto retornam a sua terra natal, a província de Tete, no Noroeste de Moçambique. O longa-metragem, documenta todas as dificuldades da viagem, a alimentação, a fome, a lida com as crianças, os perigos e medos. No decorrer da viagem, a família vai compartilhando relatos sobre a guerra e seus anseios para o futuro.

O retorno da família, implica a reconstrução da sua vida e a sua reconexão com o passado, incluindo seus familiares da aldeia e o mundo espiritual. Por isso, umas das principais cenas se dá ao final, quando eles se encontram, através do intermédio de Maria, com a árvore dos antepassados. Trata-se de um ritual que busca a conexão entre os vivos, os mortos e a natureza.

Em *Árvores dos antepassados*, Azevedo mistura elementos da ficção e da realidade para transmitir uma importante mensagem de reconstrução da vida, reocupação do seu espaço e de reconexão com a sua história mesmo após as mazelas da guerra.

Em *A guerra da água* (1996), Azevedo explora uma grande problemática causada pela guerra civil, durante a qual os conflitos pelo controle de poços eram bastante frequentes, muitas das vezes resultando na sua destruição. Nesse sentido, o filme é baseado em entrevistas intercaladas entre quatro mulheres, que vivem na zona rural de Moçambique após a guerra civil, em um contexto de escassez de água. As narrativas se centram na dificuldade de acesso a água tratada e potável e no percurso que as matriarcas

precisam percorrer na esperança de conseguir um balde d'água, em meio ao perigo e hostilidade com outras mulheres.

Para Arenas (2012, p.85), a produção

evidencia de forma viva a divisão de gênero dentro desse contexto cultural onde as mulheres carregam um fardo muito mais pesado para garantirem a sobrevivência de toda a família (criar os filhos, buscar água, trabalhar no campo, comprar comida – se a opção existir – e cozinhar), enquanto os homens caçam (embora os animais estejam morrendo como resultado da seca), ficam ociosos ou embebedam-se.

Azevedo também explora problemas de saúde pública, como a Aids. Através de *Night Stop* (2002), seu olhar transita pelo chamado “corredor da Beira”, no Centro de Moçambique, considerado um dos maiores pontos de prostituição e região com os maiores índices de Aids no país. Em meio às necessidades de sobrevivência, de mudar de vida, prover a família as mulheres precisam lidar cotidianamente com a ameaça da Aids.

A narrativa de *O grande Bazar* (2006) diferentemente dos outros filmes que são ambientados no campo, se desenvolve em um cenário urbano de um velho mercado africano e narra o encontro entre duas crianças com trajetórias diferentes: Paíto tenta recuperar o dinheiro que sua mãe lhe deu para comprar farinha e foi furtado; enquanto Xano, é de classe média, mas possui um padrasto violento e uma mãe ausente, preferindo viver no mercado e roubar para sobreviver. A trajetória dos dois adolescentes se cruza e juntos desenvolvem diversas estratégias para sobreviver no mercado, incluindo o furto. A narrativa denuncia as situações de pobreza e vulnerabilidade social na zona urbana de Moçambique e explora como espaços urbanos, a exemplo do mercado, se tornam ambientes de sociabilidade e principalmente lares e meios de sobrevivência de muitas pessoas.

Virgem Margarida (2012), longa-metragem que trata das ações da FRELIMO após a independência moçambicana, quando seguindo o ideal de homem novo, o partido buscou também construir a imagem da nova mulher moçambicana. Este novo ideal de mulheres, legitimado pelo patriarcado, repudiava a prática da prostituição, que era utilizada como forma de sobrevivência por muitas mulheres. Foi durante a gravação do seu documentário *A última prostituta* (1999) – que trata da situação de reeducandas através de exposição de depoimentos diretos – que Azevedo ouviu relatos que lhe chamaram atenção sobre uma jovem que havia saído de casa para comprar seu enxoval na cidade e por engano foi levada aos campos de reeducação, que constituíam campos de

trabalhos forçados. Segundo o próprio Azevedo, a reeducação, diferentemente do documentário, é explorada no filme a partir de múltiplos aspectos:

É sobre os antagonismos da sua libertação. Remete para a emancipação das mulheres africanas em situações distintas: alfabetizadas ou não, a mulher colonizada e a mulher revolucionária, que percebe a disciplina imposta pelo homem. A reeducação funciona em vários sentidos, todas se “purificam” num certo dualismo: as prostitutas purificam-se porque aprendem coisas como a importância da liberdade e do trabalho, as militares libertam-se das hierarquias superiores. A adolescente virgem torna-se uma espécie de santa: todas a querem proteger ou ser protegidas por ela, profunda conhecedora do mato, ao contrário das mulheres urbanas sem relação com o mundo rural. A reeducação de prostitutas, militares e camponesas foi afinal um processo de mútuo conhecimento, que as leva a unirem-se para se libertarem. (AZEVEDO, 2012).

Apesar da virgem levar o nome do filme e ser a personagem principal, a narrativa não é sobre Margarida, mas sobre as mulheres que foram obrigadas pela política da reeducação a seguir um novo estilo de vida para se adequar aos padrões sociais, sejam elas prostitutas, militares ou camponesas.

Comboio de Sal e Açúcar (2016), é fruto de um desejo longínquo, desde a década de 1980 Azevedo já tinha a intenção de realizar um documentário para explorar os comboios e a trocas de sal e açúcar realizadas entre as mulheres do Malawi, entretanto não encontrou parcerias dispostas a produzir um filme e arriscar seus equipamentos no meio de uma guerra civil. Ainda assim, o diretor viajou sozinho, colheu depoimentos e entrevistas, que se transformaram no livro *Comboio de Sal e Açúcar* e mais tarde deram origem ao filme. A narrativa, embora se desenvolva no espaço-tempo da guerra civil, não enfatiza tão somente os conflitos armados, mas a situação de pessoas comuns que lutam e arriscam suas vidas para sobreviver. Por este motivo, muitas foram obrigadas a formar comboios em um trem e atravessar o país, cruzando trechos de guerrilha, para garantir a subsistência de sua família.

Aclamado pela crítica, a se tornou um dos gigantes africanos, sendo a maior produção moçambicana em termos de investimentos financeiros e de visibilidade. Desde que foi lançado, já participou em diversos festivais, além de países africanos, no México, Alemanha, Brasil, Estados Unidos, Suíça etc. Recebeu o prêmio de melhor realização em Los Angeles, Estados Unidos, no 26º The Pan African Film & Arts Festival (PAFF); “Tanit de Ouro” de Melhor Longa-Metragem de Ficção no Festival de Carthage, na Tunísia entre outros.

Em entrevista para a TDM Entrevista, em janeiro de 2015, Licínio declara que a produção de filmes de ficção em Moçambique é muito laboriosa, devido à falta de

quaisquer estruturas de apoio ao cinema nacional. Isso impede que se desenvolva no país uma verdadeira indústria cinematográfica, ficando aqueles que se propõem a realizar filmes, sujeitos ao incentivo de fundos estrangeiros. Por certo, poucos diretores em Moçambique realizam filmes de ficção ou longas-metragens, devido aos seus altos custos de produção. De uma forma ou outra, os produtores têm buscado contornar estas dificuldades e Moçambique tornou-se referência em África na produção de cinema documental. A receptividade destas produções continua sendo significativa entre os moçambicanos, em certa medida a população, habituou-se ao cinema documental e a se reconhecer nos filmes que assiste.

A maior parte dos filmes de Azevedo é inspirada em histórias de pessoas comuns, as quais teve conhecimento através de suas viagens, leituras, relatos etc. De fato, suas produções são majoritariamente documentais e “mesmo as ficções estão baseadas em histórias reais” (AZEVEDO, 2015). É válido reviver, que tal peculiaridade existe muito em função da sua experiência como escritor e jornalista.

Em geral, seus filmes são marcados por um estilo de documentário observativo e não expositivo ou participativo. A câmera tende a acompanhar os personagens e entrevistados, mantendo a distância necessária para os deixar o mais livre possível para expressar suas emoções. Esse tipo de filme “ênfatiza o engajamento direto no cotidiano das coisas ou pessoas que representam o tema do cineasta, conforme são observadas por uma câmera discreta” (NICHOLS, 2005, p. 62).

A ausência de atuação é outro ponto a se destacar, os personagens dessas narrativas são, em sua maioria, atores não profissionais e pessoas comuns. Mesmo quando a atuação se torna necessária, é costumeiro o trabalho com profissionais de dança, como é o caso de Iva Mugalela que interpreta a personagem Margarida. Por esse motivo, é comum a referência aos personagens de Azevedo como sendo atores sociais, que buscam representar um grupo social e não apenas um personagem fictício. Semelhantemente, o espaço-tempo em que as narrativas se desenvolvem são bastante valorizados, com ênfase na paisagem natural ou cultural já existente, na população local ou mesmo nos sons da natureza.

Os filmes de Licínio embaralham as fronteiras entre ficção e documentário e podem ser definidas como produções híbridas. Nesse sentido Bill Nicols (2005, p.26) afirma que “todo filme é um documentário”, incluindo as ficções. Para ele, há dois tipos de filmes: os documentários de satisfação de desejos, que seriam os filmes de ficção, através dos quais expressamos nossos desejos, sonhos, são frutos da nossa imaginação e

transmitem verdades se assim quisermos. O segundo são os documentários de representação social, que buscam representar aspectos do mundo real e expressam uma compreensão sobre eles (NICOLAS, 2010). Esta classificação se torna bastante plausível para pensar o cinema moçambicano, onde os cineastas se especializaram no chamado “docudrama”, que devido o acolhimento, foi criado em 2006, o Dockanema, festival internacional de cinema que ocorre em Maputo, capital de Moçambique, que recebe filmes brasileiros e europeus.

Para Azevedo, a câmera era um “instrumento de ação” (AZEVEDO, 2016, p. 1037) utilizado por ele para contar histórias de indivíduos. Em suas narrativas, são os indivíduos que ganham destaque, pois são estes o seu principal interesse. Desde a década de 1990, suas produções têm buscado dar voz a diferentes sujeitos, especialmente a narrativas de mulheres, e nos ensinam que por mais que as guerras de independência e civil tenham chegado ao fim, Moçambique ainda possui outras batalhas a lutar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscamos analisar os cinemas africanos que se constituíram em África após as independências das nações e propor possíveis abordagens para o ensino de história da África a partir destes filmes, tomando o audiovisual como um suporte que pode ser incorporado ao ensino de História para facilitar a abordagem acerca dos cinemas africanos em sala de aula, bem como favorecer a aprendizagem histórica dos estudantes.

Nesse sentido, os materiais de natureza audiovisual, tem conquistado um amplo espaço entre as crianças, jovens e adolescentes, como um dos principais meios de obtenção de conhecimento e chamam atenção de professores-historiadores, quem tem desenvolvido metodologias de incorporação destes recursos no ensino de História. Buscamos expressar que não basta apenas a utilização descontextualizada das imagens em movimento, para mais, elas precisam ser exploradas pedagogicamente, por meio da análise crítica e contextualizada.

A África desde a invenção do cinema no final do século XIX, tem sido amplamente representada. A problematização destas imagens corrobora com a desconstrução de estereótipos e imagens negativas de África apreendidas pelos estudantes através das mídias, que são frequentemente, entendidas como verdade. Vimos que estes mesmos discursos são construídos, reelaborados e produzidos cotidianamente, inclusive na legislação educacional brasileira, marcada pela tradição eurocêntrica.

Por isso, propomos além das mudanças metodológicas no ensino de História, a promoção de uma mudança epistemológica e política que reconheça e valorize a história das populações historicamente subalternizadas. Nesse sentido, a utilização dos cinemas africanos no ensino de História coopera com a promoção de uma educação decolonial, uma vez que considera a produção do conhecimento proveniente de África.

Os cinemas africanos desde os primórdios começam a existir no plural. A luta anticolonialista, tradições e modernidades, histórias e memórias de África são representadas nessas produções de forma muito crítica. As imagens de África produzidas dentro desse projeto político contribuem para atribuir sentidos coletivos passado africano. Esse processo de apropriação da memória teve grande impacto em África, na medida em que identidades africanas outrora fixadas, puderam ser reelaboradas. A utilização desses filmes nas aulas de História, poderá de forma semelhante, provocar mudanças efetivas na

visão que os alunos têm de África e de si mesmo, além de contribuir para a aprendizagem histórica sobre o continente.

A pesquisa resultou na produção da trilogia de vídeos educativos “*Que história da África nos filmes africanos?*” cujo intuito foi o de apresentar os cinemas de África, desde seu surgimento, estilos estéticos, engajamento políticos, diretores, temáticas e principalmente, ressaltar o caráter político e a ligação com a história e as sociedades africanas.

Expectamos que a pesquisa possa contribuir com os estudos sobre África e seus cinemas e servir de subsídio nas aulas de história. A guisa dos próximos passos, intentamos dar continuidade a discussão sobre os cinemas de África, que nos provam a cada trabalho realizado que quanto mais mergulhamos neste mundo, mais ele se torna imenso e se mostra como um vasto universo cinematográfico a ser explorado.

REFERÊNCIAS

Filmografia e videografia

A GUERRA da água. Direção de Licínio Azevedo. Moçambique: 1996.

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma única história. Palestra proferida no Techonology, Entetainmenty Design, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>. Acesso em: 10 abr. 2018.

AFRIC sur Seine. Direção de Paulin Soumanou Vieyra. França: 1995 (20 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G1aqBbYR9Cc&t=38s>. Acesso em: 24 abr. 2022.

ÁRVORE dos antepassados. Direção de Licínio Azevedo. Moçambique: 1994.

BARON Sarret. Direção de Ousmane Sembène. Senegal: 1963 (18 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dFCxyrSW6RA>. Acesso em: 09 mai.2022.

CAMERA d' África. Direção de Férid Boughedir. Tunísia: 1983 (100 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lnzYbeeEhAo&t=2779s>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CAMP de Thiaroye. Direção de Ousmane Sembène. Senegal: 1987 (146 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BOyD3u0vXvI>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CEDDO. Direção de Ousmane Sembène. Senegal: 1977 (111 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9ipcync79CI&t=848s>. Acesso em: 15 jun, 2022.

COMBOIO de Sal e Açúcar. Direção de Licínio Azevedo. Moçambique: 2016 (88min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=riZW7uxRWmk&t=1676s>. Acesso em: 20 jun. 2022.

EMITAI. Direção de Ousmane Sembène. Senegal: 1971 (96 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdpnw7-1yL4&t=4318s>. Acesso em: 24 abr. 2022.

FAAT Kiné. Direção de Ousmane Sembène. Senegal: 2001.

GUELWAAR. Direção de Ousmane Sembène (88 min). Senegal: 1992. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M99zQ3OMXWQ>. Acesso em: 15 jun. 2022.

KEITA O legado do griot. Direção Dany Kouyaté. Burkina Faso:1995 (96 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LZ_6G9XCkHg&t=462s. Acesso em: 24 abr. 2022.

LA NOIRE de... Direção de Ousmane Sembène: Senegal/França: 1965 (55 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YMDg2UAYXSs>. Acesso em: 09 mai. 2022.

LIONHEART. Direção de Genevieve Nnaji. Nigéria: 2018.

MANDABI. Direção de Ousmane Sembène. Senegal: 1968 (90 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LVH9L7hfy5U> >. Acesso em: 20 mai.2018.

MOOLAADÉ. Direção de Ousmane Sembène. Senegal, France, Burkina Faso, Camarões, Marrocos, and Tunísia, 2004 (120 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I8rXw_NdsaM. Acesso em: 09 mai. 2022.

MORTU nega. Direção de Flora Gomes. Guiné Bissau: 1988 (92 min). Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=TNZ_4lcz5A&t=118s. Acesso: 24 abr. 2022

NIAYE. Direção de Ousmane Sembène. Senegal: 1963 (29 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=78LwWA36IWo>. Acesso em: 09 mai. 2022.

NIGHT Stop. Direção de Licínio Azevedo. Moçambique: 2002.

NJINGA Rainha de Angola. Direção de Sérgio Graciano. Angola: 2013.

O GRANDE Bazar. Direção de Licínio Azevedo. Moçambique: 2006 (56 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4W_mU2PWc70&t=290s. Acesso em: 20 jun. 2022.

VIRGEM Margarida. Direção de Lincínio Azevedo. Moçambique: 2012 (83 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KLgw9XptG3s>. Acesso em: 20 jun. 2022.

XALA. Direção de Ousmane Sembène. Senegal: 1974. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ilC01dfKTqY> >. Acesso em 20 de mai. 2018.

YELEN. Direção de Souleymane Cissé. Mali: 1987 (102 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=weTmmrYFK2M&t=5344s>. Acesso em: 01 mai. 2022.

Bibliografia geral

Abreu, Martha; MATOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41. p. 5-20, jan/jun, 2008.

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. *In*: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 107-127.

ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, n.42, p. 163-173, out/dez. 2011.

ALMEIDA, Milton J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

APPIAH, Kwame Anthony. A invenção da África. *In*: _____. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARENAS, Fernando. “Retratos de Moçambique pós-Guerra Civil: a filmografia de Licínio de Azevedo.” *In*: BAMBÁ, Mahomed; MELEIRO, Alessandra (org.). **Filmes da África e da diáspora: objetos de discursos**. Salvador: EDUFBA, 2012.

ARMES, Roy. O cinema africano ao Norte e ao Sul do Saara. *In*: MELEIRO, Alessandra (org.). **Cinema no mundo: indústria, política e mercado: África**. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

_____. O Cinema Africano: uma tentativa de definição. *In*: ARMES, Roy; FERREIRA, Carolin Overhoff (org.). **África: um continente no cinema**. São Paulo: Editora Unifesp, 2014.

AZEVEDO, Licínio. Um país sem imagem é um país sem memória. [Entrevista concedida a] Rosa Cabecinhas, Ana Cristina Pereira. *Estudos Ibero-Americanos*. Revista da PUC. Porto Alegre, v.42, n.3, p.1026-1047, set/dez. 2016.

AZEVEDO, Licínio. **Reeducação de Mulheres, entrevista a Licínio Azevedo sobre o filme Virgem Margarida**. [Entrevista concedida a]. Marta Lança. 2012. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/afroscreen/reeducacao-de-mulheres-entrevista-a-licinio-azevedo-sobre-o-filme-virgem-margarida>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BÂ, Hampaté. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, J (org.). **História da África, Metodologia e pré-história da África**. São Paulo, Editora Ática/Paris: UNESCO, 1982.

BAMBA, Mahomed. O(s) cinema(s) africano(s): no singular e no plural. *In*: BAPTISTA, Mauro; MASCARELLO, Fernando (org.). **Cinema mundial contemporâneo**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras e História**. Porto, v.2, 2001.

_____. Educação Histórica: uma nova área de investigação? *In*: **VI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA**. Londrina: 2005.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 239-261, 2001.

BARROS, José D'Assunção; NÓVOA, Jorge (orgs.). **Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema**. 3 ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

BARROS, José de A. Cinema e história – as funções do cinema como agente, fonte e representação da história. **Ler História**, n.52, 2007, p. 127-59.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

BOUGHEDIR, Ferid. O cinema africano e a Ideologia: tendências e evolução. *In*: MELEIRO, Alessandra (org.). **Cinema no mundo: indústria, política e mercado**. Volume 1. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

- CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**. 477f. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde05122007-151059/pt-br.php>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n.11, 1991.
- CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. **Canadian Historical Review**, set. 1994.
- DIAWARA, Manthia. A iconografia do cinema da África ocidental. In: MELEIRO, Alessandra (org.). **Cinema no mundo: indústria, política e mercado**. Volume 1. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.
- DIOP, Cheikh Anta. **Unidade Cultural da África Negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica**. Editora Pedagogo. Lisboa, 2015 [Obra utilizada de 1982].
- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002
- DUSSEL, Enrique. **Método para una filosofía de la liberación: superación analéctica de la dialéctica hegeliana**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1974.
- FAGUNDES, Heldina; CARDOSO, Berta Leni. Quinze anos da implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 3, p. 59 - 86, jul/set, 2019.
- FEIERMAN, Steven. African Histories and the Dissolution of World History. In.: BATES, Robert. H. et. al. Africa and the disciplines. **The contributions of research in Africa to the social sciences and humanities**. Chicago: The University of Chicago Press, 1993, p. 167-212.
- FERREIRA, Ana P. M. **As Representações da sociedade senegalesa pós-colonial na filmografia de Ousmane Sembène: uma análise do filme Xala (1974)**. 2018. 77f. Monografia (Graduação em História). Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.
- FERRÉS, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, Maria (org.) **Para uma Tecnologia Educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA Junior, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, n.25, p.1016-1035, 2018.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e Educação: a lei 13.006**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. Disponível em: https://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf. Acesso em: 22 mai. 2021

GADJIGO, Samba. Ousmane Sembène – The Making of a Militant Artist. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2010.

GERMINARI, Geysa de. Educação Histórica: A Constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.42, jun. 2011.

GESCHIERE, Peter. Feitiçaria e modernidade nos Camarões: alguns pensamentos sobre uma estranha cumplicidade. **Afro-Ásia**, n.34, 2006.

GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Presença, 2000.

GLISSANT, Édouard. **Poétique de la Relation**. Paris: Gallimard, 1990.

GOMES, Flora. Precisamos vestirmo-nos com a luz negra. [Entrevista concedida a] Jusciele de Oliveira. **Rebeca**, v.5, n.2, p. 1-15, jul/dez, 2016.

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, set./dez. 2008.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2012.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Quando foi o pós-colonial? In: Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, J. **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

HERNAES, Per. O “tradicional” e o “moderno” na África Ocidental. In: ANYIDOHO, Kofi; LAUER, Helen (org.). **O Resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas**. Brasília: FUNAG, 2016.

HOBSBAWN, Eric. **Introdução: A invenção das Tradições**. In: RANGER, Terence (org.). **A invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: SSRC, 2002.

- JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan/jul., p. 9-43, 2001.
- KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. In: _____ (org.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática: UNESCO, 2010.
- KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 237-250.
- _____. Cinema, televisão e história. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**. Brasília, n.69, jan/mar, 1996.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Revista Educar, Dossiê Educação Histórica**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.
- _____. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel. (org.) **Estudos de consciência histórica na Europa, Ásia e África**. Braga: Uminho, 2008.
- _____. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 60, abr/jun, 2016.
- LEVI, Giovanni. O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar. **Revista Tempo**, UFF, v. 20, 2014.
- LIMA JÚNIOR, David Marinho de. **Descolonizando as mentes: Ousmane Sembène e a proposta de um cinema africano na década de 1960**. 115f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- LIMA, Mônica. A África na Sala de Aula. **Nossa História**, ano 1, nº 4, fev, 2004.
- LOPES, Alice Cassimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- LOPES, José de Sousa Miguel. Cinema de Moçambique no pós-independência: uma trajetória. **Rebeca**, v.5, n.2, p. 1-30, jul/dez, 2016.
- MACEDO, Elizabeth. A base é base, e o currículo é o que? In: AGUIAR, Márcia Angela da S; Dourado, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- MACEDO, José Rivair. **Cinema e pensamento africano**. Semana da África na UFRGS, 2014.
- MANJATE, Teresa. Virgem margarida e a Última prostituta: a morte das fronteiras entre o documentário e a ficção?. **Mulemba**, Rio de Janeiro, v.9, n.17, p.112-121, jl/dez. 2017.
- MAZRUI, Ali. Introdução. In: MAZRUI, Ali. A; WONDJI, Christophe (org.). **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.
- MBEMBE, Achille. As formas africanas de Auto-inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 1, p. 171-209, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/ddR69Y7Ptm6KDvv4tmHSvbF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 de dez. 2021.

MENESES, Maria Paula. Uma análise a partir de Moçambique. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

MOCELLIN, Renato. **História e Cinema – educação para as mídias**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

MOTA NETO, João Colares da. **Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana**. *Folios*, n.48, p.3-33, 2018.

MOTA, Jeferson Gonçalves. **A África e os africanos no cinema: imagens em movimento como recurso didático para o Ensino de História**. 100 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós Graduação em História, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019.

NAGIB, Lúcia. Yaaba, Cinefilia e Realismo sem Fronteiras. **Revista África(s)**, v. 04, n. 07, p. 59-68, jan./jun. 2017.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. *In*:_____ PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O tempo dos povos africanos**. IPEAFRO - SECAD/MEC – UNESCO, 2007.

NICHOLAS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papirus, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3, 2003.

_____. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História** (São Paulo Online), v. 28, p. 143-172, 2009.

Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **FOLIOS**, n. 48, p. 3-33, segundo semestre de 2018.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

POLLAK, Michel. “Memória, Esquecimento, Silêncio”. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. p. 3-15.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RIZZO JUNIOR, Sergio Alberto. **Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil**. 189 f. [Tese de Doutorado]. Escola de Comunicações e Artes da USP, São Paulo, 2011.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. “**A aula como texto: historiografia e história**”. *In*: A Escrita da História Escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

- RODRIGUES, Chris. **O cinema e a produção**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.
- SACRAMENTO, Evelyn dos Santos. Safi Faye: cinema e percurso. **Dossiê Africas**, [s.d].
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- SEMBÈNE, Ousmane. [Entrevista]. In: ENWEZOR, Okwui. **The Short Century: Independence and Liberation Movements in Africa 1945-1994**. New York: Prestel, 2001. Disponível em: https://ficine.org/2017/01/16/um-confronto-historico-entre-jean-rouch-e-ousmane-sembene-em-1965-voces-nos-olham-como-se-fossemos-insetos/#:~:text=Not%C3%ADcias-.Um%20confronto%20hist%C3%B3rico%20entre%20Jean%20Rouch%20e%20Ousmane%20Semb%C3%A8ne%20em,olham%20como%20se%20fossemos%20insetos%E2%80%9D*&text=Este%20di%C3%A1logo%20de%201965%20se,tem%20como%20tema%20a%20%C3%81frica. Acesso em: 15 jun. 2021.
- SENGER, Guilherme. História da África Contemporânea e cinema: estudo das representações dos filmes “O Último Rei da Escócia”, “Diamante de Sangue” e o “Jardineiro Fiel”. **Revista 76 do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS**, Porto Alegre, n. 11, vol. 4, set. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30849/20885>. Acesso em: 16 mai.2021.
- SHOHAT, Ella e STAM, Robert. **Crítica da Imagem Eurocêntrica**. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.
- SILVA, Alberto Costa da. **Descendentes precisam saber que a história da África é tão bonita quanto a da Grécia**. [Entrevista concedida a] Fernanda da Escócia. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/11/151120_entrevista_historiador_fe_a_b. Acesso em: 16 de abr 2021.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOUZA, Éder Cristiano de. **Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes**. 358f. [Tese de doutorado]. Curitiba: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2014.
- SOUZA, Mariana Jantsch. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. **Revista Graphos**, vol. 16, nº 1, 2014.
- THIONG’O, N. wa. Decolonizing the Mind. In: _____. **The politics of language in African literature**. Londres: Heinemann, 1986.

_____. A descolonização da mente é um pré-requisito para a prática criativa do cinema africano? *In*: MELEIRO, Alessandra (org.). **Cinema no Mundo: África**. Volume 1. São Paulo: Editora Escrituras, 2007.

TOMASELLI, Keyan; SHEPPERSON, Arnold; EKE, Maureen. A Oralidade no Cinema Africano: Considerações, Representações e Relativismos. *In*: FERREIRA, Carolin Overhoff (org.). **África: um continente no cinema**. São Paulo: Editora Unifesp, 2014.

VANSINA, Jan. As artes e a sociedade após 1935. *In*: MAZRUI, Ali. A; WONDJI, Christophe (ed.). **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

XAVIER, Ismail. **O Discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.