

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

JEFERSON GONÇALVES MOTA

A ÁFRICA E OS AFRICANOS NO CINEMA:
Imagens em movimento como recurso didático para o Ensino de História

São Luís
2019

JEFERSON GONÇALVES MOTA

**A ÁFRICA E OS AFRICANOS NO CINEMA:
Imagens em movimento como recurso didático para o Ensino de História**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Viviane de Oliveira Barbosa

São Luís
2019

Mota, Jeferson Gonçalves.

A África e os Africanos no cinema: imagens em movimento como recurso didático para o Ensino de História. / Jeferson Gonçalves Mota. – São Luís, 2019.

131--f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Prof^a. Dr^a Viviane de Oliveira Barbosa.

1. Ensino de História. 2. Cinema. 3. Invenção de África. I. Título

CDU: 94(6):778.5

JEFERSON GONÇALVES MOTA

**A ÁFRICA E OS AFRICANOS NO CINEMA:
imagens em movimento como recurso didático para o Ensino de História.**

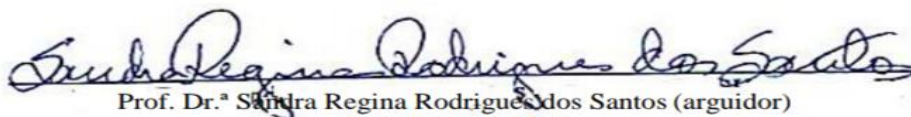
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História (mestrado profissional) da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre.

Aprovada em: 15 / 05 / 2019

BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Viviane de Oliveira Barbosa (orientadora)
(PPGHIST-UEMA)



Prof. Dr.^a Sandra Regina Rodrigues dos Santos (arguidor)
(PPGHIST/UEMA)



Prof. Dr. Omar Ribeiro Thomaz (arguidor)
(PPGAS/UNICAMP)

Prof.^a Dr.^a Tatiana Raquel Reis Silva
(PPGHIST/UEMA)
(Suplente)

Dedico este trabalho a minha querida tia Maria Julia Oliveira Mota (*in memoriam*) e minha querida avó Isabel Oliveira Mota (*in memoriam*) que faleceram respectivamente em meio a minha caminhada no mestrado, por todo carinho e amor dispensados a mim.

AGRADECIMENTOS

O que seria de um homem se lhe faltasse à gratidão? Dessa forma concluir esta etapa de formação no mestrado é conquista que passa também por muitas pessoas e momentos, alguns tristes, mas a maioria de bons momentos vividos. Em primeiro lugar, gostaria de deixar meus sinceros agradecimentos aos meus familiares, especialmente a meus pais José Raimundo Oliveira Mota e minha mãe Maria de Jesus Gonçalves Mota, responsáveis por não medirem esforços para que os filhos estudassem e se preparassem para a vida. Por seus exemplos e ensinamentos, serei eternamente grato. Às minhas irmãs Jessilene Mota (pelas leituras e correções do texto) e Jessiléia Mota.

Gostaria de ressaltar também duas pessoas que partiram para outro plano em meio a este processo de mestrado e não puderam acompanhar de perto o fim deste ciclo: Minha tia Maria Julia, obrigado pelo acolhimento em seu lar nos primeiros meses de mestrado ao cursar as disciplinas obrigatórias. Verdadeiramente dispensou para comigo amor, carinho e preocupação como se eu fosse um filho, sua ausência ainda é bastante sentida, esse lar ao qual ocupei durante um ano grita um silêncio ensurdecedor, a senhora faz muita falta. Minha querida avó, Isabel, gostaria de lembrá-la aqui como a mulher forte que sempre foi. Nos últimos meses de vida conviveu com a tristeza sentida pela perda da minha tia, sua única filha. Sei que perdi duas mulheres que de todo o coração me amavam, mas tenho plena certeza que estariam felizes em me ver completando este ciclo.

Gostaria de lembrar também dos amigos que dividiram comigo angustias e alegrias nesses anos. Aos amigos de graduação, na Universidade Federal do Maranhão, Campus III, Bacabal, especialmente seu Marlisson, Paulo e Jandson, por ficarem felizes com o meu ingresso no mestrado e por toda a consideração e amizade que representam. Pelas discussões históricas e sociológicas e pela boa convivência.

Não poderia de deixar de citar também nestes agradecimentos os amigos que fiz na Universidade Estadual do Maranhão. A todos os colegas com quem dividi por esses dois anos as incertezas que permearam o mestrado e também com quem dividi muitas alegrias, seja pessoalmente ou via redes sociais, pelo nosso grupão de WhatsApp. Às queridas amigas Jéssica Mayara e Amanda Neves, por toda cumplicidade, afeto e apoio. Ao amigo Jéibel por toda sua alegria e animação nos momentos de dificuldade. Cito também minha amiga Lara Jéssica com quem dividi orientação e os anseios de se trabalhar com a temática acerca de África.

De igual modo quero registrar meus sinceros agradecimentos a todos os professores da UEMA, minha orientadora Viviane Barbosa por mostrar os meios necessários para a realização deste trabalho. As professoras Ana Livia e Sandra Regina com quem cursei disciplinas que foram de grande utilidade nessa caminhada. Ao professor Omar Ribeiro Thomaz, por suas valorosas contribuições tanto na qualificação quanto na defesa final deste trabalho. Ao professor e amigo Evaldo Barros, por ter acreditado que jovens do interior do Maranhão pudessem ocupar espaços destinados desde cedo a outros sujeitos em condições de vida mais favoráveis. Ao professor e amigo Wheriston Neris, pelos ensinamentos desde a época da graduação, e pelas tantas caronas nas idas e vindas de São Luís para Bacabal, sempre atento ao seu vasto conhecimento em História e Sociologia. Aos demais funcionários da UEMA estendo meus agradecimentos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, pela concessão de bolsa de estudos que me ajudou a me manter e a viajar a eventos que muito me foram valiosos. Minhas mais sinceras estimas.

Irmão do ocidente...

(como explicar-te que és nosso irmão?)

O mundo não acaba à porta de tua casa nem no rio que limita o teu país, nem no mar em cuja vastidão às vezes pensas teres descoberto o sentido do infinito, para além da tua porta, para além do mar, o grande combate continua homens de olhar quente e mãos duras como a terra à noite abraçam os seus filhos. E partem ao nascer do sol muitos não voltaram. Que importa! Somos homens cansados de algemas. Para nós a liberdade vale mais do que a vida de ti, irmão, nós esperamos, não a mão caridosa que humilha e mistifica mas a mão solidária, cometida, consciente. Como podes recusar, Irmão do Ocidente?

(FRELIMO – 1973)

RESUMO

Em um momento em que os historiadores são chamados a refletirem suas práticas, muito atrelada à renovação experimentada no campo historiográfico, ou seja, com o surgimento da Nova História, novas técnicas de abordagens e novos objetos foram incorporados ao campo. Desse modo, o cinema e outras linguagens apresentam-se como novas ferramentas metodológicas para o trabalho que se pretende chamar de historiográfico. De modo semelhante, os estudos que tratam de África apesar de terem dado um salto quantitativo nas últimas décadas, ainda se mostram incipientes se comparados a outras vertentes de preocupações entre os historiadores. Sob este prisma, portanto, o presente trabalho tem por objetivo construir sequências didáticas para o ensino de História da África através do cinema. Para tanto, analisam-se os principais discursos responsáveis pelo processo de invenção da África, as relações entre cinema e História, abordando o momento em que esta linguagem passou a ser incorporada como monumento legítimo dos historiadores, e como o cinema pode ser utilizado como ferramenta pedagógica dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História, Cinema, História da África.

ABSTRACT

At a time when historians are called to reflect their practices, much tied to the renewal experienced in the historiographical field, that is, with the emergence of the New History, new techniques of approaches and new objects were incorporated into the field. In this way, cinema and other languages are presented as new methodological tools for the work that is called historiographic. Similarly, studies dealing with Africa, despite having taken a quantitative leap in recent decades, are still incipient compared to other trends among historians. In this light, therefore, the present work aims to construct didactic sequences for the teaching of History of Africa through the cinema. In order to do so, we analyze the main discourses responsible for the process of invention of Africa, the relations between cinema and history, addressing the moment in which this language began to be incorporated as a legitimate monument of the historians, and how the cinema can be used as a tool within the classroom.

Keywords: Teaching History, Cine, History of Africa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – OLHARES QUE CRIAM, OLHARES QUE INVENTAM: colonialismo, orientalismo e alteridade africana	20
1. A invenção do Oriente pelo Ocidente e seus pressupostos.....	20
1.2 Notas sobre o processo de invenção da África	30
1.3 A emergência dos discursos pseudocientíficos na interpretação dos povos não europeus	46
CAPÍTULO 2 - ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA ATRAVÉS DO CINEMA: ENTRE PRÁTICAS E ABORDAGENS	53
2.1 O Cinema <i>na</i> História e o Cinema <i>na</i> Sala de Aula	54
CAPÍTULO 3 – OS CINEMAS AFRICANOS E AS CONSTITUIÇÕES NACIONAIS EM ÁFRICA	76
3.1 CINEMA E CONSTITUIÇÕES NACIONAIS: Moçambique – Egito e Nigéria.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE	

INTRODUÇÃO

Toda prática social exige pensarmos os entre-caminhos que nos levam a exercer determinadas funções e a realizar outras, de fato, isto consiste em concordar que “toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico” (CHARTIER, 1991, p. 178). Portanto, identificar o nosso lugar de fala constitui-se elemento norteador para a empresa que pretendemos empreender. Formado com bases voltadas para o ensino, pois nossa formação inicial se deu na Universidade Federal do Maranhão, Campus III, na cidade de Bacabal-MA, no interior do estado, onde obtivemos nossa graduação na licenciatura em Ciências Humanas-Sociologia, especialmente marcados pelo viés interdisciplinar, que caracterizou a matriz pedagógica do curso.

Como não há nada mais universalizável que os problemas, como certa vez afirmou Pierre Bourdieu (1989), mesmo formados na interdisciplinaridade, não tivemos a oportunidade teórica de nos consolidarmos no campo historiográfico do ponto de vista formal, visto que se comparado a uma formação plena em História, a nossa não nos permitiu aprofundarmos epistemologicamente (devido à quantidade mínima de disciplinas que cursamos na área de História) no campo em que estamos escrevendo. Fato este quem tem sido suplantado através da pesquisa e da extensão, muito em decorrência no nosso ingresso no Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul global (NEAFRICA) no ano de 2014. Tal fato, na nossa concepção, tem assumido papel decisivo no que consiste ao nosso encaminhamento no sentido de continuar na pesquisa e na extensão neste amplo universo acadêmico.

Oriundo de família não abastada economicamente, desde cedo nossa trajetória estudantil tem sido feita no ensino público. E como muitos outros, criados no interior do país, ainda mais no interior do Maranhão, estado predominantemente rural, nossa expectativa de vida poderia ter sido decretada de antemão, ou seja, o direcionamento de vida que tínhamos nos levava a crer que, ao terminar o Ensino Médio, logo adentraríamos no mercado de trabalho e seríamos, por assim dizer, e reforçando a regra, mão-de-obra não especializada a fim de exercer alguma atividade não intelectual. Este era o cenário que se apresentava ao fim do Ensino Médio.

A pretensa lógica começa a se inverter com a perspectiva de desenvolvimento das políticas públicas que levaram à interiorização das universidades federais e institutos tecnológicos, medidas oriundas do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Desse modo, a realidade do ensino superior público chegou até regiões distantes dos grandes centros

e capitais do país. A partir de nosso ingresso em 2010, pudemos vivenciar experiências dentro da Universidade que nos eram distantes anteriormente devido a como estavam dispostos esses estabelecimentos de ensino.

Entretanto, mesmo ao ingressar no ensino superior, e este ter moldado nossa percepção de mundo enquanto sujeito, parecia que dos três pilares que constituem a educação superior, qual seja, ensino, pesquisa e extensão, somente o ensino parecia ser o polo que norteava as ações no campus no qual nos graduamos. Sendo assim, só fomos ter contato com a pesquisa e com a extensão na reta final de curso, quando fomos convidados a desenvolver uma pesquisa no âmbito do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no domínio do Projeto “Dançando com Zulus e Chopis: Patrimônio, Cidadania e Gênero na África Austral”, sob coordenação do professor Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros. Este fato marcou consideravelmente nossa trajetória acadêmica visto que foi a partir daí que enxergamos o processo universitário na sua conjuntura estrutural.

Logo, nossa vinculação se estendeu ao grupo NEAFRICA, que entre as atividades voltadas para pesquisa e extensão nos ajudaram a nos referenciar teórico-epistemologicamente dentro do emergente campo dos estudos africanos, proporcionando a difusão, valorização e conhecimento para além de um pensamento abissal, enfocando outros autores e contextos culturais de produção de saberes que não exclusivamente os de caráter eurocêntrico.

Dito isto, pretendemos situar este trabalho, se assim nos é permitido dizer, na esteira das produções que integram o emergente campo dos estudos africanos. Campo este que passa a agregar um contingente cada vez maior de produções que se destinam a um conhecimento efetivo, epistemologicamente correto, significativo no que tange o estudo das sociedades africanas e seus diversos povos. Procura-se neste sentido, conhecer e difundir uma compreensão mais significativa acerca do continente africano, bem como dos seus descendentes espalhados na diáspora, o que nos atinge quase que “por tabela”, verificável empiricamente, dado o caráter estritamente peculiar com que o Brasil, especialmente o Maranhão, relaciona-se com o continente localizado do outro lado do Atlântico. Desta forma procura-se buscar as raízes no qual, em maior ou menor grau, todos nós temos algum tipo de filiação.

Neste âmbito, ainda mais neste cenário de incertezas que cercam nosso país, em um momento em que a era dos direitos conquistados a duras penas parece sucumbir à revelia daqueles que governam o país, este trabalho procura se inserir em um contexto de resistência

e, portanto, de promoção de um conhecimento sistêmico sobre África e os africanos, e ainda em consonância com a lei 10.639/2003¹, que ampara juridicamente e torna obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino público e privado de todo o país. Conquista devida, em grande parte à incessante luta do movimento negro e da sociedade civil organizada sensível às reivindicações e contestações em relação à herança colonial, na qual a escravidão é marcadamente o traço mais evidente.

Portanto, podemos identificar na argumentação exposta, as bases que justificam tanto epistemologicamente, quanto politicamente, a relevância do presente estudo. Todavia, refletir acerca dos caminhos de uma pesquisa no campo das ciências humanas faz-se necessário para que efetivamente se consolide uma linha clara e consistente para uma pesquisa nesta área do conhecimento científico.

Construir um objeto de pesquisa em História, Sociologia, nas Ciências Humanas de um modo geral, é tarefa árdua para aqueles que são aspirantes a investigadores, iniciantes nesta prática do âmbito científico. Por vezes irrefletida, nossas ações carecem de uma maior problematização na esfera do ofício que pretendemos empreender. Quais os aspectos norteadores que levamos em conta na construção dos nossos trabalhos, que perspectivas teóricas, metodológicas inscritas numa tradição social de pesquisa absorvemos na construção de nossos objetos, quais os caminhos a trilhar do ponto de vista epistemológico, quais conceitos e categorias analíticas empregamos para analisar, interpretar, determinados fenômenos do mundo social? Diversas vezes estas questões são postas de lado ou não as damos devida importância no exercício de nosso *métier*. Todas estas nuances fazem sentido hoje, muito por conta da contribuição de outras ciências.

Buscando inspiração nos postulados positivistas das ciências duras (Matemática, Física, Química), em um momento de efervescência destas, o chamado *boom* científico que data de fins do século XVIII e início do XIX, nossas ciências sociais procuraram se inscrever nesta modernidade através da incorporação de certos procedimentos relativos a esses campos de conhecimento. Em um momento de expansão destas ciências exatas, e de legitimidade destas áreas, as ciências sociais passaram por um período de crise paradigmática dentro de seu perímetro de atuação, ao passo que, sua credibilidade do ponto de vista do trabalho científico foi posto em cheque. A objetividade deveria perpassar o itinerário das ciências sociais, desse modo, tanto Sociologia quanto História através de seus construtores, desenvolveram técnicas, métodos,

¹ A lei 10.639/2003 foi alterada em 10 de março de 2008 pela lei 11.645 que inclui, além da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, a temática relacionada aos povos indígenas brasileiros, tornando-se assim, conteúdo programático no currículo escolar brasileiro.

artifícios que tomaram de empréstimo das outras ciências. Além, é claro, de desenvolver suas próprias práticas, dada a especificidade de seus objetos.

Lugar comum em ciências sociais diz respeito às particularidades dos objetos que constituem os campos de pertinência tanto dos historiadores quanto dos sociólogos, ou seja, dado o caráter de inserção social que os trabalhos por vezes estão submetidos. Fica evidente, em suas elaborações, que estes objetos são construídos sob o olhar do investigador, cabendo a estes modelar e aplicar as questões que farão incidir sobre estes objetos as pistas que ajudarão a elucidar o quebra-cabeça do “enigma a ser desvendado na pesquisa” (LEMIEUX, 2015).

A vertente estruturalista das ciências sociais verifica o caráter impositivo do observador em relação à realidade social. Esclarece-se, que o pesquisador é o principal agente desse processo investigativo. É ele quem elege os temas, quem recorta, seleciona, abstrai o que é requerido do objeto submetido no universo social. Daí resulta uma das principais características do ambiente de atuação do pesquisador em ciências sociais: é ele que é o responsável pela “construção social da realidade”. Guardada as devidas proporções, e não inculcando esta construção social da realidade como um lugar comum hiper-relativista, antirrealista, antiobjetivista e acrítico, como bem admoesta Bernard Lahire (2014). Esta metáfora torna-se bastante útil no que tange desnaturalizar um dado prático do mundo social que são os “fatos sociais”² à moda sociológica. Assim, o sociólogo nesse caso específico e o cientista social de um modo geral, percebendo os usos e abusos dessa noção, tecerá suas críticas dando amostras do verdadeiro espírito regente de sua prática que é o “espírito investigativo”.

Desse modo, o antropólogo, o historiador e o sociólogo são responsáveis por produzirem conhecimentos imediatos da realidade social. Resulta daí o esforço desses profissionais em analisar, conjecturar, de fato proceder em torno da prática descritiva da realidade social. Esta forma de proceder deve estar como que inscrito no DNA desses profissionais, sendo ato basilar de seu espírito científico. Essa descrição da realidade compreende diversas fases, pode ser variada e envolve diferentes aspectos a serem descritos. Sendo assim, o ato de descrever deve ser precedido pelo ato de observar. É observando dado comportamento (tratando-se de indivíduos) que o cientista social poderá ter base empírica para alocar estas ações como “situações

² Podemos atribuir a Émile Durkheim (1858-1917) o entendimento e a designação dos “fatos sociais” como o objeto por excelência da Sociologia. Para Durkheim, os fatos sociais são todos os fenômenos sociais que exercem coerção sobre os indivíduos. Conforme o autor, os fatos sociais deveriam ser estudados como coisas, portanto, eles teriam certo tipo de existência própria, objetividade, podendo ser estudados de forma neutra pelo sociólogo. Este empregando os mesmos métodos referentes às ciências exatas, poderia ter acesso à sociedade dos indivíduos de maneira objetiva.

sociais”³. Tudo no mundo social é passível de descrição e esta quando aplicada aos nossos objetos deve ser feita de maneira minuciosa e densa. Proceda-se, desta forma, que toda interpretação em ciências sociais é uma sobre-interpretação. Cabe, assim, ao cientista social, o modelo explicativo que melhor se adequa à situação social observável.

Mas não nos deixemos enganar, a descrição da realidade social exige algumas competências e precauções por parte do pesquisador. O domínio do léxico no ambiente social ao qual o objeto está inserido apresenta-se como uma das qualidades que o pesquisador deve incorporar no processo que compreende a “observação-memorização-descrição” do universo do objeto observável (LAHIRE, 2006). Todavia, é importante para o pesquisador ser prudente com os riscos e esgotamentos referentes ao ato de descrever. Neste caso um risco comum que se apresenta a descrição social da realidade é aquele que reside, sobretudo na prática do historiador, de operacionalizar com a ideia de que através do exercício de seu ofício, ele é capaz de tocar o “real mesmo”. Quando na verdade o que ele faz em grande medida, é uma representação dos fatos ligados ao passado.

Outra prática referente ao bojo das implicações do fazer dos cientistas sociais tem muito a ver com o processo que muitas vezes são por estes negado, pouco ponderado ou não tratado de modo pormenorizado: a escrita. A escrita sociológica, a historiográfica e a etnográfica, no curso inteligível dessas ciências, não comporta em muitos casos uma reflexão problematizadora eficiente no que consiste a sua efetivação. A angústia da “página em branco”, das “câimbras mentais” são tratadas na maioria das vezes pela fortuna crítica desses campos, como um problema de ordem psicológica e não como uma questão que poderia ser interpretada à luz da epistemologia das próprias ciências sociais (LEMIEUX, 2015).

Em grande medida, nossa escrita é direcionada aos iniciados ou para os pares que constituem nosso espaço de atuação. Tendemos a escrever exaltando a tradição em que estamos inseridos (através das comumente utilizadas notas de rodapé) ou tentando antecipar a crítica que os nossos pares farão no julgamento de nossos trabalhos. Esquecemo-nos de que o destinatário final de nossa labuta acadêmica deve ser o leitor não iniciado no campo, aquele que está inserido na realidade social ao qual analisamos e que muitas vezes são abordados em nossas pesquisas, mas que não veem o devido retorno social. Pois um dos pressupostos basilares da produção científica é a sua posterior divulgação para o consumo daqueles não acadêmicos. Isto é evidente para a Sociologia, quanto para Antropologia e fato também para o conhecimento

³ “Quando se estuda um evento como parte do campo da Sociologia, é conveniente tratá-lo como uma situação social. Portanto, uma situação social é o comportamento, em algumas ocasiões, de indivíduos como membros de uma comunidade, analisado e comparado com seu comportamento em outras ocasiões” (GLUCKMANN, 1986, p. 238).

histórico “quer os historiadores gostem ou não, os historiadores profissionais produzem a matéria-prima para o uso ou abuso dos não profissionais” (HOBSBAWM, 1998, p. 287).

As questões ocupam centralidade na epistemologia das ciências sociais, nisto convergem muito bem tanto a História quanto a Sociologia. Não dá para se pensar estas ciências sem a devida abordagem das questões que nortearão a investigação. Uma questão do ponto de vista histórico, não é formulada à revelia, nem dada ao acaso. Constrói-se de forma racional, pressupõe o conhecimento do universo empírico do objeto. Através da intervenção do historiador, o mesmo transforma fontes e documentos em “vestígios que incidirão sobre o inquérito investigativo” (PROST, 2008). A construção dos fatos estabelece-se como centralidade porque é através deles, em se tratando da narrativa historiográfica, que o status de cientificidade será dado à disciplina. O método crítico aparece neste sentido como a principal técnica de análise e verificação dos fatos. Nos textos dos cientistas sociais a opção pela clareza, pelos elementos que darão aos leitores o grau de fiabilidade e verificabilidade (gráficos, tabelas, fontes, documentação, entrevistas), pela concatenação dos dados empíricos, mostra o grau de amadurecimento do estágio em que a pesquisa se encontra.

Depois desta breve reflexão sobre a construção do objeto de pesquisa em ciências sociais, seus apontamentos do ponto de vista epistemológico, abordaremos de que forma a pesquisa ora apresentada procederá metodologicamente. Será realizada pesquisa bibliográfica (o chamado estado da arte), através da qual será feito um levantamento e análise da bibliografia sobre o tema ou que auxilie na discussão dos problemas levantados. A pesquisa bibliográfica ou raciocínio comparativo também será importante para um melhor entendimento do contexto analisado e para se inscrever a luz daqueles que já refletiram sobre, olhando em que aspectos estes trabalhos convergem e em que medida a nossa análise se diferencia das pesquisas já impetradas sobre o assunto. Como método de coleta de informações, utilizaremos a recolha de dados preexistentes, por se mostrar bastante eficaz se trabalhado de forma apropriada. Sobre as vantagens e utilização deste método apreende-se que:

Os dados recolhidos de forma textual são utilizados em diversos tipos de análise e, em particular, na análise histórica propriamente dita e na análise de conteúdo. [...] Finalmente, e de maneira geral, os métodos de recolha de dados preexistentes são utilizados na fase explanatória da maior parte das investigações em ciências sociais. (QUIVY; COMPENHOUT, 1992, p. 102).

Esquemáticamente este texto subdivide-se em três capítulos. No primeiro capítulo abordaremos, em linhas gerais, como se constituiu, o processo de invenção do Oriente e da África, quais os atores responsáveis por elaborarem uma *episteme* suficientemente capaz de justificar as

intervenções europeias no continente africano. Neste capítulo também apresenta-se como foco de interesse a compreensão de alguns discursos que inventam a África, a partir do olhar externo, elencando uma epistemologia que vai desde as formulações promovidas por viajantes, exploradores, missionários, antropólogos e outros artífices europeus. Tais formulações assumem o sentido promovido entre outros intelectuais, tais como o congolês Valentin-Ives Mudimbe, que teorizam e entendem tal processo como invenção. Assim, constituiu-se nas palavras de Mudimbe uma espécie de “biblioteca colonial” que compreende os discursos mais variados capazes de inventar uma África totalmente dependente da tutela europeia. Promovemos ainda um debate sob as principais correntes pseudocientíficas que se tornaram populares no século XIX e procuravam interpretar os povos não europeus sob seu olhar assumidamente etnocentrado.

Nos capítulos que seguem procuraremos analisar o momento em que novos objetos e campos de interesse entram à luz do dia nas análises e no fazer historiográfico. Situando principalmente a vertente do cinema como monumento legítimo para a escrita dos historiadores. No segundo capítulo procura-se evidenciar as relações existentes entre cinema e História, principalmente no que diz respeito à incorporação do cinema, pela Nova História, enquanto fonte legítima para a escrita da História e para o ofício do historiador. Destacamos ainda como a abordagem fílmica pode ser utilizada como recurso pedagógico para o ensino de História na sala de aula. Através da análise feita, procuramos refletir sobre os caminhos pelos quais se deram a incorporação do cinema enquanto objeto da História e ressaltamos as possibilidades, bem como as especificidades e a linguagem própria que o cinema assume. Nesse sentido, parte-se da compreensão promovida pela historiografia que trata que o cinema deve ser integrado ao contexto social de sua produção. Com isso pretendemos dizer que um filme deve ser abordado, levando-se em consideração a totalidade das partes que lhe constituem, ou seja, sobretudo em sala de aula, o professor deve relacionar o filme ao universo social que perpassa aquela abordagem, ajudando o aluno a identificar ideologias, imaginários, modismos, aspectos simbólicos, elementos da indústria cultural dentre outras maneiras de constituição de uma abordagem fílmica. Pretendemos refletir ainda acerca da instituição de um discurso de resistência estabelecido no conjunto de cinemas denominado homogeneamente de “cinema africano”, no questionamento das representações efetuadas pelo ocidente, partindo de uma crítica endógena baseada na intelectualidade de origem africana.

A ideia central deste capítulo pode traduzir-se no entendimento de que, se trabalhada de maneira apropriada, a abordagem fílmica ajudar a promover a construção de memórias e identidades e o despertar da consciência histórica dos alunos em sala de aula, ou

seja, os conhecimentos advindos do filme podem refletir na vida prática dos estudantes, fazendo com que compreendam o real sentido de se estudar e pensar historicamente.

Neste segundo capítulo perpassam autores como Marc Ferro, Michael Pollak, Jorn Rüsen, Ciro Flamarion Cardoso, Marcos Napolitano, Katia Maria Abud, Selva Guimarães Fonseca, Carlos Alberto Vesentini, José d'Assunção Barros, Miriam de Souza Rossini, Rebeca Gontijo, Helenice Rocha, Marcelo Magalhães.

No terceiro capítulo, trazemos ao debate a multiplicidade de abordagens que procuram traduzir o cinema africano, dando mostras de sua variabilidade nas constituições nacionais pós-independência. Veremos como a crítica especializada rechaça qualquer tentativa de definição do que é genericamente conhecido como “cinema africano”. Tão vasto quanto o território continental africano são suas fronteiras culturais também no cinema. Os cinemas nacionais em África devem ser vistos em termos transculturais, de forma independente, assim como inúmeras redes de outras significações que se entrelaçam de modo a evidenciar a complexidade que são as manifestações culturais africanas tal qual o cinema.

CAPÍTULO 1 – OLHARES QUE CRIAM, OLHARES QUE INVENTAM: colonialismo, orientalismo e alteridade africana

É bastante difundido pelos estudos culturais que o fio condutor da relação entre europeus e os demais povos foi historicamente marcada pelas práticas de dominação. Através de aspectos relativos que encarnam os mais variados discursos de poder, evidencia-se que Ocidente, sobretudo a Europa, realizaram diversas intervenções no Oriente de um modo geral, e no continente africano de um modo particular. As primeiras incursões em solo africano marcam de modo categórico que a alteridade dos sujeitos oriundos dessa região ontologicamente deveria desaparecer. O direito à diferença foi suprimido em razão da uniformidade e da suposta superioridade cultural europeia. Assim, sistemas de dominação como o colonialismo justificaram-se tendo como hipótese elevar os substratos e benesses do modo de vida europeu, sem que se fosse levado em consideração o tipo de complexidade e arranjos sociais dos lugares onde o colonialismo se estabeleceu. Adentraremos de maneira particular no universo epistemológico em que se criaram os diversos olhares que aqui assumem o caráter de invenções.

A partir daqui, procuraremos mapear alguns dos diversos olhares estabelecidos por parte dos europeus aos demais povos, especialmente aos africanos, mostrando como as construções de sentido efetuadas através de formulações que são constitutivas das imagens que nos chegam até hoje acerca do continente africano e suas gentes. É possível identificar em quais períodos da história da humanidade e quais as formas de dominação procederam para que se fosse presumível estabelecer estas construções baseadas na alteridade. Neste aspecto, é factível perceber que: “para submeter o que quer que seja é necessário, antes de tudo, a iniciativa caracterizar-se em nível do imaginário, preferencialmente de modo a distorcer a compreensão do outro, habilitando, desse modo, a irrupção de uma ideologia de dominação” (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 33-34).

1.1. A INVENÇÃO DO ORIENTE PELO OCIDENTE E SEUS PRESSUPOSTOS

A invenção do Oriente pelo Ocidente tem bases históricas bem acentuadas. Para constituir-se do modo como se mostra, foi necessária uma extensa produção intelectual que subsidiou a formulação da ideia de Oriente. Um Oriente que seria o contraste em termos civilizacionais, no primeiro momento, da Europa e, posteriormente, devido à consolidação em termos econômicos, dos EUA. Desde a formação do mundo atlântico (ou seja, desde meados do século XV) esse empreendimento vem sendo intensamente feito. Uma gama de

interlocutores deu cabo por meio de seus relatos, análises escritas, interpretações, etnografias, constituindo-se um renomado corpus documental que é o responsável direto das imagens atuais das quais somos herdeiros a respeito do Oriente.

De forma mais evidente, tal empreendimento foi o responsável pelas imagens construídas acerca do continente africano, dado que não foram formadas ao acaso, as formulações devem ser historicizadas para que se tenha entendimento claro desse processo, ou como acrescenta Edward Said:

O Oriente não é um fato inerte da natureza. Não está meramente lá. Assim como o próprio ocidente não está apenas lá. [...] como entidades geográficas e culturais – para não falar das entidades históricas – os lugares, regiões e setores geográficos como o “Oriente” e o “Ocidente” são feitos pelo homem. Portanto, assim como o próprio Ocidente, o Oriente é uma ideia que tem uma história e uma tradição de pensamento, imagística e vocabulário que lhe deram realidade e presença no e para o Ocidente. As duas entidades geográficas, desse modo, apoiam e, em certa medida, refletem uma à outra. (SAID, 1990, p. 16-17).

Ora, o argumento mais eficiente que se deve colocar em proeminência diz respeito a como essa ideia de Oriente pode ser estabelecida ao longo do tempo, e de que forma essa iniciativa afetou a vida daqueles que foram classificados e adjetivados, sobretudo, em contraposição ao modelo civilizacional europeu hegemônico. Denota-se que quando se fala de Ocidente/Europa, costuma-se concebê-lo nos moldes de civilização⁴; contrariamente, quando se fala de Oriente, especificamente de sociedades africanas, refere-se a estas como culturas. O europeu tem a dinâmica social como sua marca registrada, enquanto as culturas africanas são marcadas por tradições estáticas, nesse sentido “é a *episteme* do século XIX e início do século XX que inventa o conceito de tradição estática e pré-histórica” (MUDIMBE, 2013, p. 234).

Uma análise crítica desse processo faz-se necessária para que a conjuntura em que se formaram as imagens provenientes do Oriente em geral, e de África em particular, possa ser realizada com vistas à compreensão dos discursos de poder (inevitavelmente sob a óptica focaultiana) que deram vida aos racismos, pessimismos e toda sorte de invenções das quais o continente africano foi objetivado ao longo dos séculos. Desse modo, pode-se mostrar que tais invenções são datadas no tempo e espaço em que o Ocidente (Europa) e o Oriente (África) vivenciaram intensa relação de dominação, operacionalizada, antes de tudo, nos discursos que, mais tarde, tornar-se-iam hegemônicos, à medida que surgiam e diversificavam-se ao

⁴ Carlos Serrano e Mauricio Waldman (2003) explicam o significado etimológico do termo civilização, que deriva originalmente da palavra latina *civitas* (isto é, cidade). Caracterizando-se por um nível complexo de urbanização e organização social nas suas mais variadas atribuições. Estes autores argumentam que a possibilidade de viver nestas condições elementares é uma opção histórica dos povos, portanto, não podendo ser julgados de acordo com parâmetros advindos externamente às suas perspectivas de vida.

longo dos séculos. Traduzindo, assim, não somente as distâncias territoriais, como também as diferenças ontológicas entre ambos, posto que “as fronteiras geográficas acompanham as sociais, étnicas e culturais de um modo previsível” (SAID, 1990, p. 64).

O Ocidente, inadvertidamente, inventou o Oriente como seu contraposto, com a clara e escusa intenção de dominá-lo. O que em um primeiro momento pode ter ocorrido de modo não razoável, com o limiar dos séculos, pode ter sido construído através de diferentes artifícios, graus, preceitos, teorias, discursos, que indicavam o nível de desigualdade, primeiro cultural, depois racional, econômico etc., que colocava o Ocidente e o Oriente como antagônicos um ao outro. A questão central que recai sobre essa ação inventiva, invariavelmente, serviu para legitimar a posição de um em relação ao outro no espaço geográfico imaginário.

Tal oposição deveria ser marcada para que as desigualdades fossem suficientemente pomenorizadas, evitando, por conseguinte, questionamentos quanto ao fato da dominação cultural em si. Nota-se que a prerrogativa cultural desempenhou papel fundamental na ação inventiva, posto que, irremediavelmente, as sociedades nativas dos lugares onde geograficamente localizava-se o Oriente deveriam passar por processo de aculturação e incorporação dos códigos culturais ocidentais. Nitidamente, para fins de dominação, o antagonismo foi criado:

Há ocidentais e há orientais. Os primeiros dominam; os segundos devem ser dominados, o que costuma querer dizer que suas terras devem ser ocupadas, seus assuntos internos rigidamente controlados, seu sangue e seu tesouro postos à disposição de uma ou outra potência ocidental. (SAID, 1990, p. 46).

Sendo assim, o estudioso palestino Edward Said, na sua mais importante obra, sob o título de “*Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*”, de 1978, aponta que é a partir do século XVIII que se começa a demarcar as principais diferenças existentes na relação entre o Leste e o Oeste. Para o autor, duas formas de compreender essa relação foram evidenciadas no período setecentista: a primeira dizia respeito ao conhecimento epistêmico desenvolvido majoritariamente pelo Ocidente em relação ao Oriente “conhecimento reforçado pelo encontro colonial, [...] explorado pelas ciências em desenvolvimento da etnologia, anatomia comparada, filologia e história; e, mais, a esse conhecimento foi acrescentado um considerável corpo de literatura” (SAID, 1990, p. 50). O outro aspecto dessa relação Ocidente/Oriente, Europa/África, como não poderia deixar de ser, é a posição de força de um espaço em relação ao outro, desembocando em termos de dominação.

Todavia, para compreender como se deu essa relação entre o Ocidente e o Oriente como construção intelectual, epistemológica e política, deve-se considerar a partir de uma linha de reflexão já consagrada dentro do campo das Ciências Humanas, com uma abordagem cultural eminentemente conhecida como “orientalismo”, na qual, via de regra, um dos mais proeminentes estudiosos é Edward Said. Dessa maneira, Said não trata do orientalismo apenas como um campo de estudo dos especialistas, nem como um conjunto de obras ocidentais que demarcaram a estrutura epistêmica dessa relação, mas, antes de tudo, o autor trata o orientalismo como um fato político e cultural, afirmando ainda que o mesmo deve ser compreendido em seus mais diferentes graus de poder.

Compreender as configurações de poder e conseqüentemente de dominação, proporcionam uma análise mais consistente do processo. Entendendo que essa relação desempenhou, também por parte dos dominados, aspectos de retaliações e resistências em relação aos dominadores ocidentais. De certo é que muitos fatores foram determinantes para a relação entre o Ocidente e Oriente concretizar-se. O mais notório é que justificando o vínculo de poder entre esses espaços geográficos, utilizou-se um variado arcabouço de argumentos que reforçaram as construções e imagens das quais se tem notícias hoje, principalmente sobre o continente africano e seus povos.

O orientalismo não é um mero tema político de estudos ou campo refletido de passivamente pela cultura, pela erudição e pelas instituições; nem é uma ampla e difusa coleção de textos sobre o oriente; nem é representativo ou expressivo de algum complô imperialista “ocidental” para subjugar o mundo “oriental”. É antes uma *distribuição* de consciência geopolítica em textos estéticos, eruditos, econômicos, sociológicos, históricos e filológicos; é uma *elaboração* não só de uma distinção geográfica básica (o mundo é feito de duas metades, o Ocidente e o Oriente), como também de toda uma série de “interesses” que, através de meios como a descoberta erudita, a reconstrução filológica, a análise psicológica e a descrição paisagística e sociológica, o orientalismo não apenas cria como mantém; ele é, em vez de expressar, uma certa *vontade* ou *intenção* de entender, e em alguns casos controlar, manipular e até incorporar, aquilo que é um mundo manifestadamente diferente. (SAID, 1990, p. 24, grifos do autor).

Destarte, o autor considera o orientalismo, em termos culturais e políticos, que objetivamente desempenha a estrutura de poder dessa relação. Factível para o modo como se caracterizou a dominação proveniente dessa conjuntura.

Constituiu-se como objeto a relação Ocidente – Oriente sob aspectos culturais, em grande medida para demonstrar em que termos ocidentais e orientais diferenciavam-se. Sendo assim, necessária seria a elaboração de uma série de elucubrações que remetesse a tais distinções. Essas invenções, como assim apropriadamente evidenciam-se, foram sendo articuladas para que a estrutura política da dominação fosse epistemologicamente exercida e

sua inteligibilidade apropriada de maneira eficaz. Como o próprio Edward Said remonta, o estudo do orientalismo deve ser referenciado como o “intercâmbio dinâmico entre autores individuais e os grandes interesses políticos moldados pelos três grandes impérios – britânicos, francês, americano – em cujos territórios intelectuais e imaginativos a escrita foi produzida” (SAID, 1990, p. 26).

Por conseguinte, um inexorável acervo de diferenciações podem ser formulados ao longo dos séculos para retratar a relação entre o Ocidente e o Oriente, majoritariamente composta por ideias que deveriam demonstrar os níveis de civilização, sob a óptica ocidental, logicamente, a sua suposta superioridade cultural e intelectual. Para tanto, foi necessário um intenso intercâmbio proporcionado pelo contato transatlântico em meados do século XV. Contudo, mesmo antes do período das grandes navegações, já se constatava o fascínio despertado pelo encontro entre europeus e os povos de algumas sociedades africanas abaixo do Saara (THORNTON, 2004; KI-ZERBO, 2010; OLIVA, 2003; SANTOS, 2002).

Entre as construções muitas vezes depreciativas, temos aquelas que se referem principalmente aos termos de civilização, como já foi dito, mas também as que envolvem aspectos ligados ao espaço físico, igualmente o clima onde se situa a região do Oriente, assim como a religião dos grupos locais, seu ethos e práticas ligadas ao universo cultural de seus habitantes. Fato que pode ser notado de modo objetivo a partir das colonizações das mais variadas regiões do Oriente. Manipulou-se essa relação eficientemente a partir do momento em que os argonautas das colonizações passaram a ter um contato mais direto e a estarem povoando territórios colonizados. Entre os artífices ocidentais que inventaram o Oriente, se assim nos é permitido dizer, estavam o “cientista, o erudito, o missionário, o negociante e o soldado” (SAID, 1990).

A partir dos discursos e práticas desses atores foi possível desenvolver um renomado arsenal de caracterizações que possibilitou demarcar de maneira rígida a relação entre ocidentais e orientais, justificando-se, desse modo, a suposta superioridade ocidental em detrimento da inferioridade cultural do Oriente.

Algumas dessas caracterizações inventivas que demarcam as diferenciações entre ocidentais e orientais são apontadas por Edward Said, ao passo que, invariavelmente, algumas delas povoam o imaginário e personificam os estereótipos acerca das sociedades africanas em particular, e do Oriente de um modo geral, evidenciando-se que:

O oriental é irracional, depravado (caído), infantil, "diferente"; desse modo, o europeu é racional, virtuoso, maduro, "normal". Mas o modo de estimular o relacionamento era sublinhar a cada passo que o oriental vivia em um mundo

próprio, diferente mas totalmente organizado, um mundo com seus próprios limites nacionais, culturais e epistemológicos, e princípios de coerência interna. E, contudo, o que dava ao mundo oriental a sua inteligibilidade e identidade não era o resultado de seus próprios esforços. Mas era, antes, toda a complexa série de manipulações cultas pelas quais o Oriente era identificado pelo Ocidente. Assim, os dois aspectos do relacionamento cultural que tenho estado discutindo são unidos. **O conhecimento do Oriente, posto que gerado da força, em um certo sentido criam o Oriente, o oriental e seu mundo.** (SAID, 1990, p. 50, grifos nosso).

Imagens como essas foram sendo construídas eximamente com a intenção de adjetivar os povos outrora colonizados. Apontando, sobretudo, as supostas deficiências culturais, morais e, porque não, civilizacionais, o Ocidente difundiu de modo contundente toda sorte de estereótipos do qual parece ser infundável e incansavelmente articulados aos interesses propriamente para fins de dominação.

Desse modo, é suficientemente embasado nesses termos que, em um primeiro momento, o colonialismo⁵ e posteriormente o imperialismo conseguiram desempenhar seu *modus operandi*. É também herdeira dessa tradição orientalista uma série de políticas metropolitanas, dos mais variados impérios, que procuravam ratificar a posição hegemônica do Ocidente, especialmente o modo etnocêntrico de vida europeu. Não é difícil apontar, por exemplo, que as políticas assimilacionistas dos impérios português, francês e belga visavam assinalar que os povos oriundos das colônias aos quais estavam vinculados politicamente poderiam corrigir suas supostas deficiências culturais ao incorporarem a *episteme* e o modo de vida europeu. Claramente, essa prerrogativa supunha a preeminência em termos civilizacionais sob a óptica europeia, produzindo satisfatoriamente realidades que remetem a um padrão ontologicamente designado, vinculado ao universo cultural hegemonicamente construído pelo Ocidente.

Visando atribuir distinções do ponto de vista cultural, sistemas como o colonialismo e o imperialismo procuraram justificar seu etnocentrismo apelando para toda sorte de malabarismos conceituais que salientassem diferenciações. Inevitavelmente, a existência de um só se justificaria mediante a existência do outro, ou seja, para o Ocidente existir como tal seria necessária a existência de seu contraponto, no caso, o Oriente. Em vista disso, semelhante à estrutura das diversas colonizações realizadas no Oriente, mais especificamente em África, residia no fato de que para haver a situação colonial, presumivelmente, haveria o antagonismo criado pelas figuras do colonizador e do colonizado. Os colonizadores têm em sua gênese, quase que como um aspecto espiritual, a pretensa

⁵ O filósofo congolês Valentin-Yves Mudimbe admite que embora generalizações sejam perigosas, colonialismo e colonização significam essencialmente organização, arranjo. Ambas as palavras derivam do termo latino *colere*, que significa cultivar ou conceber (MUDIMBE, 2013, p. 15).

missão civilizadora de levar ao oriental, africanos, colonizados, o elo “perdido” da cultura, primórdio sem o qual a existência colonial não se explicaria.

Albert Memmi, escritor francês de ascendência tunisiana, em sua célebre obra “*Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador*”, originalmente publicada em 1989, aponta as nuances da relação entre a imagem que o colonizador faz do colonizado, e vice-versa. Isto posto, o autor esclarece que “assim como a burguesia propõe uma imagem do proletariado, a existência do colonizador demanda e impõe uma imagem do colonizado” (MEMMI, 2007, p. 117). A correlação entre ambas as figuras demanda, de forma explícita, uma relação de poder dissimulada nas formulações feitas de um sobre o outro. É suficientemente compreensível que dessa maneira o colonizador europeu utilizou-se de variada criatividade para demonstrar sua hegemonia cultural, principalmente em relação ao seu contraponto: os povos oriundos, classificados como orientais.

Ainda, de acordo com Memmi (2007), a existência de sistemas políticos de dominação, como o colonialismo, utiliza-se de certas formulações que se traduzem em realidades exteriores ao sujeito em situação colonial. Dessa forma, a criação de mitos, a desumanização e a mistificação, como aponta Albert Memmi, são utilizados no discurso que visa justificar a situação colonial. Dito de forma direta, é através desses elementos que os colonizadores propõem de forma mais efetiva estender seu domínio, ou seja, através dessas invenções, visam estabelecer de maneira eficiente sua posição predominante em relação aos povos colonizados. Seja em África, seja nas Américas, é apelando para retratos do colonizado como débil, frágil, preguiçoso, não-humano, irracional, que o colonizador é retratado como forte, gentil, racional, corajoso, sendo assim, por mérito, o tutor moral que guiará os “selvagens” orientais rumo à civilização.

Essas invenções quase sempre incorporadas à *psique* dos sujeitos colonizados, e difundidas na memória social dos colonizadores, gera, como se observou, o fio condutor mais perigoso de sistemas como o colonialismo, ou seja, é muitas vezes inculcando esses mitos que a ideologia dos colonizadores se propaga e se acentua na mente dos povos colonizados. Nesse sentido, a servidão a que estes foram submetidos se justificaria como elemento elucidativo do estágio a que se encontravam na escala de desenvolvimento europeu (MEMMI, 2007; SAID, 1990). Apelo para construções que retratavam os povos do oriente, sobretudo de África, como selvagens, incultos, pagãos, que o aparato colonial, diga-se de passagem, procurava corrigir essas supostas deficiências por intermédio religioso ou de sistemas de ensino⁶.

⁶ O caráter pedagógico de sistemas de ensino colonial, na grande maioria das vezes, tinha por intenção explícita transformar o colonizado em um ser dócil, passível a situação ao qual se encontrava. A educação proposta no

Visando, assim, difundir os valores, ou na melhor das hipóteses, converter o africano aos desígnios do modo de vida cultural europeu.

Dando ênfase aos aspectos míticos inventados pelo colonizador ocidental, uma característica atribuída aos povos colonizados procurará inscrever na essência destes a perspectiva da ociosidade, da preguiça. De acordo com Memmi essa caracterização atende a diversas expectativas na relação do colonizador com o colonizado, visto que ela ocupada referente destaque na “dialética: enobrecimento do colonizador – rebaixamento do colonizado” (MEMMI, 2007, p. 117). Dessa maneira, o retrato mítico do colonizado servirá de modo a atender as exigências do ponto de vista das ocupações laborais, do mundo do trabalho. Justificando-se, todavia, toda sorte de privilégios por parte dos colonizadores e a servidão dos colonizados. Ademais, destaca-se a inaptidão dos colonizados para exercerem atividades referentes à administração pública, ficando, por certo, a cargo dos colonizadores os encargos referentes ao Estado colonial.

Caracterizações como a citada ociosidade nativa atendia claramente aos interesses de dominação e procuravam legitimar a posição de supremacia do colonizador europeu. Referências ligadas ao mundo do trabalho eram comumente utilizadas com tais finalidades, atendendo a estes princípios:

Nada melhor para legitimar o privilégio do colonizador do que seu trabalho; nada melhor para justificar a penúria do colonizado do que sua ociosidade. O retrato mítico do colonizado abarcará, portanto, uma inacreditável preguiça. O do colonizador o gosto vertical pela ação. Ao mesmo tempo, o colonizador sugere que o emprego do colonizado é pouco rentável, o que autoriza esses salários inverossímeis. (MEMMI, 2007, p. 117).

O questionamento feito por Albert Memmi (2007) é bastante pertinente no momento em que se coloca a questão: será, de fato, verdade que os nativos das colônias são realmente preguiçosos? Pode-se empreender objetivamente a definição de um povo inteiro como ocioso, indolente? De acordo com quais parâmetros tal referência pode ser apreendida?

Ora, não necessariamente tais prerrogativas existem de modo objetivo. Como já identificado, essas invenções demarcam a suposta caracterização a que os povos outrora colonizados forma retratados. Empiricamente não se pode medir sob nenhum parâmetro

colonialismo tinha como motivação escusa servir aos fundamentos da dominação. Reproduzindo as várias desigualdades observadas na estrutura da sociedade colonial. É nesse sentido, por exemplo, que o sistema de ensino colonial português tinha por finalidade levar aos poucos africanos que conseguiram ascender à categoria de assimilados, os valores bem como o *ethos* cultural europeu. O importante era saber como utilizar os talheres, a veiculação da língua portuguesa (em contraposição as diversas línguas provenientes, por exemplo, de povos autóctones de Moçambique), a religião cristã. Ficando assim, a cargo de missões religiosas em um primeiro momento católicas, posteriormente protestantes em geral, a educação formal dos nativos.

estabelecido a realidade lógica de tal depreciação, o fato é que: “por meio de sua acusação, o colonizador institui o colonizado como preguiçoso. Decide que a preguiça é constitutiva da essência do colonizado” (MEMMI, 2007, p. 119). Procura-se evidenciar o traço fundamental de construções imaginárias como essa, ao atribuir ao outro características míticas, o privilegiado na relação de poder, no caso dos colonizadores ocidentais, difundem as desigualdades existentes propositadamente a fim de que estas se perpetuem. Traçam-se, fundamentalmente, realidades paralelas constitutivas de uma exterioridade puramente inventada.

Outra comum tipificação de povos submetidos a sistemas coloniais reside no fato destes não serem percebidos enquanto indivíduos dotados de humanidade. A desumanização é a forma talvez mais incisiva ou atroz caracterização do colonizado. Negando-lhe a sua humanidade, o colonizador sentencia povos inteiros à despersonalização chamada por Memmi de “marca do plural”. Sendo assim, o colonizado “jamais é caracterizado de uma maneira diferencial; só tem direito ao afogamento no coletivo anônimo (Eles são isto... Eles são todos iguais.)” (MEMMI, 2007, p. 123). Essa despersonalização, ou marca do plural, é significativamente percebida quando, mesmo em dias atuais, costuma-se, quando se trata de referenciar as nações do continente africano, reduzir povos inteiros tão diversos entre si a um mesmo predicado existencial ou simplificação genérica de “africanos”⁷.

É esse o sentido talvez, apontado pelo estudioso camaronês Achille Mbembe, quando se refere ao processo de despersonalização pelo qual os africanos passaram, segundo o referido autor, mediante os acontecimentos oriundos dos três eventos históricos que marcaram a singularidade e a tragédia no qual a história africana se baseia: a escravidão, a colonização e o apartheid. Além da humilhação e do desenraizamento provocado por esses eventos, de acordo com Mbembe, a escravidão, a colonização e o apartheid estão no bojo da ideia de degradação histórica no qual os africanos foram submetidos, acarretando, com isso, a morte social e o aprisionamento do sujeito africano numa zona de não-ser (MBEMBE, 2001).

Esta remodelagem no tocante a despersonalização de povos colonizados deriva também uma série de negações. Traça-se uma linha tênue entre aquilo que o colonizado é, de fato, e aquilo que o colonizador quer que ele seja, dito de outra forma, o “colonizado não é

⁷ Neste sentido, é perceptível o desconhecimento que se tem de nações com um mosaico cultural tão vasto como é o caso de Moçambique. Ignorou-se principalmente durante o período colonial, o direito a diferenciação dos diversos povos autóctones provenientes do território moçambicano. De modo semelhante ignorou-se que estes povos variavam linguisticamente, religiosamente, enfim, que eram tão vastos no tocante as suas diferenças culturais. Desse modo, Bantus (e suas várias designações) Chopis, Macondes, Makuas, Tsongas, entre outros povos afro-moçambicanos foram tipificados e reduzidos em sua complexidade de modo a serem colocados no esquema da “marca do plural”.

isto, não é aquilo. Jamais é considerado positivamente; se o é, a qualidade concedida está ligada a uma falta psicológica ou ética. [...] Assim se degradam todas as qualidades que fazem do colonizado homem” (MEMMI, 2007, p. 122). Esta desumanização causa reflexos na própria imagem que o colonizado faz de si mesmo, agora dotado de uma natureza não mais humana, estes concomitantemente não podem ser coparticipes da história. O homem histórico passa a ser o europeu, e através de suas ações civilizatórias que o oriental passa a fazer parte dos anais da história, sua trajetória só pode ser compreendida retroprojetada na ocidental/europeia.

Exemplo claro da visão desumanizada de como eram referidos povos de diversas etnias africanas, esquimós, ou das Américas, foram retratados nas chamadas exposições coloniais mundialmente realizadas na Europa, em países como Bélgica, Alemanha, Noruega, França entre outros, a partir do século XIX. Nessas exposições procurava-se evidenciar a forma exótica e desumana como viviam povos de países colonizados, sobretudo, de África. Estes eram levados e expostos em zoológicos humanos para entretenimento dos europeus. Nestas exposições um grupo de determinado povo africano era apresentado no país europeu para mostrar, por assim dizer, o nível de desenvolvimento a que estavam submetidos de acordo com o parâmetro europeu. Realizando suas práticas relacionadas ao seu universo tradicional, esses povos eram apontados como seres incivilizados e davam mostras de como a ação colonial se fazia necessária, mais uma vez, procurando-se justificar a intervenção ocidental no continente africano.

O último aspecto da dominação exercida em sistemas políticos como o colonialismo, apontado por Albert Memmi (2007), diz respeito ao mecanismo conhecido como “mistificação”. Para o autor, é a partir da incorporação, podemos dizer passiva, do colonizado à ideologia do colonizador, que o sistema de dominação pode ser exercido de maneira totalizante. Ao incorporar o discurso do colonizador, denota-se a última fase desse processo, ao passo que, estará enraizado na mente do colonizado que este reconheça em seu algoz o senhorio ao qual sua existência deve basear-se. Uma dependência existencial que justifica todas as medidas tomadas no seio da sociedade colonial, sendo assim “desejado, difundido pelo colonizador, esse retrato místico e degradante termina, em certa medida, por ser aceito e vivido pelo colonizado. Ele ganha assim uma certa realidade, contribuindo para o retrato real do colonizado” (MEMMI, 2007, p. 125).

O retrato do colonizado, pela primeira vez, pode tornar-se naturalizado à medida que este admite a imagem que lhe fora imposta pelo colonizador, assumindo o caráter destrutivo da imposição ideológica. Ao reinventar sua identidade, sincronizando aspectos da

ideologia dominante, os colonizados passam a contribuir, até mesmo para garantir sua existência, com o sistema de dominação vigente:

Ao aceitar essa ideologia, as classes dominadas confirmam, de certa maneira, o papel que lhes foi atribuído. Isso explica, entre outras coisas, a relativa estabilidade das sociedades; a opressão é, de boa ou má vontade, tolerada pelos próprios oprimidos. Na relação colonial, a dominação se exerce de um povo a outro, mas o esquema permanece o mesmo. **A caracterização e o papel do colonizado ocupam um lugar privilegiado na ideologia colonizadora; caracterização infiel ao real, incoerente em si mesma, mas necessária e coerente no interior dessa ideologia.** (MEMMI, 2007, p. 126, grifos nosso).

É basicamente nesse cenário que se desenvolve a trama final da relação dual proveniente do colonialismo: “em suma, o colonizador deve ser reconhecido pelo colonizado. O laço entre o colonizador e o colonizado é, assim, destrutivo e criador. Ele destrói e recria os dois parceiros da colonização” (MEMMI, 2007, p. 126).

Através destas formulações, a criação de imagens míticas, o processo de despersonalização criada através da desumanização e a mistificação oriunda da incorporação da ideologia dominante, determinam de maneira substancial o caráter estritamente articulado de sistemas de dominação tal qual o colonialismo. Nesta senda, podem-se compreender os meandros da relação constituída no prelo do orientalismo, principalmente no que ocasionaram no território africano diversas intervenções europeias, respaldadas nos discursos que geraram uma dependência tutelar dos quais povos inteiros foram submetidos. Trama, como já frisada anteriormente, não resumida à revelia ou acidentes históricos, mas antes de tudo a um longo processo do qual os diversos estereótipos provenientes dessa empreitada chegam ao nosso conhecimento e denotam o imaginário popular acerca do Oriente de modo geral, e de África e dos africanos de modo particular. É possível concluir como o poeta da negritude, o martiniquense Aimé Césaire que: “da colonização à civilização a distância é infinita; que, de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas, é impossível resultar um só valor humano” (CÉSAIRE, 2010, p. 15-16).

1.2 NOTAS SOBRE O PROCESSO DE INVENÇÃO DE ÁFRICA

Se o processo de invenção do Oriente ocorreu de modo deliberativo sob fundamentação ocidental, a invenção de África, portanto, ocorreu principalmente através da estrutura eurocêntrica. A trajetória epistemológica responsável pelas imagens construídas

acerca dos africanos e de seu território tem suas bases fincadas em relatos dos primeiros argonautas europeus que estiveram no continente africano. São exatamente esses artífices que engendram os primeiros olhares a respeito de África, utilizando-se das mais significativas técnicas, realizaram o processo de significação que procurou atender as demandas da ideologia do sistema de dominação vigente. Desse modo, a estrutura colonizadora pode ser compreendida por intermédio de três ações que se complementam: “o domínio do espaço físico, a reforma das mentes nativas, e a integração de histórias econômicas locais segundo a perspectiva ocidental” (MUDIMBE, 2013, p. 16).

O processo de invenção de África é aqui compreendido através da formação discursiva do filósofo congolês Valentin-Yves Mudimbe, que concebe tal processo em termos de uma “biblioteca colonial”. Ou seja, para esse intelectual, as imagens, bem como os discursos, teorias, explicações, enunciados, que fundam epistemologicamente a África como objeto, são de natureza euro/ocidental, dessa forma, acabam por inventar o continente negro e a essência do sujeito africano.

Nesta senda, Mudimbe (2013) aponta três artífices responsáveis entre os séculos XV e XIX pelas formulações acerca de África e seu processo de invenção: em um primeiro momento, o viajante ou explorador, responsável por lançar os primeiros olhares sobre África e suas gentes; o missionário, responsável por converter as almas negras; e, por último, o antropólogo com seus variados discursos de ordem funcionalista, evolucionista e estruturalista, responsável por lançar as bases científicas de interpretação do sujeito africano. Nesse propósito, convergem Edward Said e Valentin Mudimbe, ao estarem amparados metodologicamente e conceitualmente na “concepção de *epistême* e práticas discursivas e de Michel Foucault” (MACEDO, 2016, p. 287). Mudimbe, dessa maneira, procura estabelecer, aos moldes de Foucault, uma arqueologia do saber e dos discursos que fundam a África enquanto objeto epistemológico.

Mudimbe utiliza a expressão “gênese africana” para se reportar ao “local epistemológico da invenção de África e o seu significado nos discursos sobre África” (MUDIMBE, 2013, p. 33). Sendo assim, o filósofo congolês aponta uma correlação de fatores que incidem sobre meandros do século XVIII, remontando ao discurso proveniente das ciências sociais, especialmente da Antropologia. É preciso matizar que nesse período, especificamente, começam a despontar tentativas de explicar, sobretudo sob a óptica iluminista, questões quanto à natureza “selvagem” dos nativos das colônias em que o projeto de dominação europeu se fazia presente. Dentre as mais variadas tentativas de compreensão do sujeito africano, prevaleciam as perspectivas etnocêntricas europeias. A necessidade de

justificar o colonialismo europeu em solo africano advinha, também, do chamado *boom* das ciências da natureza, assim sendo, fazia-se necessário compreender o sujeito colonizado objetivamente, tais quais os fenômenos da natureza se faziam conhecer mediante o método científico.

O desenvolvimento científico ocorrido no século XVIII foi fundamental para os interesses de dominação europeia em solo africano. Nesse interim, as necessidades proporcionadas pelos avanços das ciências naturais reverberaram de modo intenso no campo das ciências humanas. Desse modo, a ciência antropológica atendeu coerentemente aos interesses do imperialismo, ao passo que, “várias escolas de antropologia desenvolveram técnicas para descrever o ‘primitivo’ de acordo com tendências em mutação no contexto da experiência ocidental” (MUDIMBE, 2013, p. 34). Ligada por uma estrutura precisa enquanto ciência, para Mudimbe, a antropologia bem como todas as ciências só podem ser compreendidas mediante o reconhecimento de suas raízes epistemológicas. No contexto eurocêntrico, portanto, para o filósofo congolês, a ciência antropológica revestia-se fundamentalmente de dois tipos de etnocentrismo, identificados pelo autor como sendo um de filiação epistemológica e outro de ligação ideológica (MUDIMBE, 2013).

Em vista disso, o estudioso supracitado distingue dois tipos de etnocentrismos, evidenciando de que maneira ambos contribuíram para a formação de discursos de poder que incidiram sobre os africanos através da prática antropológica. O etnocentrismo de filiação epistemológica pode ser compreendido como “uma atmosfera intelectual que confere à antropologia o seu estatuto como discurso. A segunda é uma atitude intelectual e comportamental que varia de indivíduo para indivíduo” (MUDIMBE, 2013, p. 36). Percebe-se que ambos os aspectos de etnocentrismo desempenharam papel decisivo na experiência colonizadora. O etnocentrismo de marca epistemológica e sua expressão de caráter cultural, portanto, reverberou nas práticas do cientista social a partir do século XIX, precisamente no trabalho antropológico, conferindo estatuto científico à disciplina.

Dentre os “portadores do fardo africano”, Mudimbe destaca o papel exercido pelo missionário e seus desdobramentos na estrutura da colonização. Para o autor, nenhuma figura representou tão bem a iniciativa colonial: “pois devotou-se com sinceridade aos ideais do colonialismo: a expansão da civilização, a disseminação do cristianismo e o avanço do progresso” (MUDIMBE, 2013, p. 70). Não restam dúvidas quanto ao lugar de destaque do missionário no funcionamento e propagação da ideologia europeia no território africano. Desde a iniciativa transatlântica ocorrida em meados do século XV, o discurso do missionário procurou de forma explícita atender às demandas de interesse dos impérios europeus e sua

consolidação em terras africanas. A estratégia adotada, nesse sentido, visou estabelecer um elo entre os interesses econômicos dos impérios ultramarinos e interesses religiosos de propagação do cristianismo.

Entretanto, segundo Mudimbe (2013), o discurso proveniente dos artífices religiosos gerou uma situação peculiar em África. Ao mesmo tempo em que se formou o estabelecimento de teorias da alteridade africanas, em contrapartida, é a partir do questionamento desses protótipos de identidades balizadas nessas conjecturas, que surgem na crítica africana os germes de indagação quanto à validade desses discursos produzidos pelo missionário europeu. Assim, a antropologia filosófica oriunda do discurso ocidental em África passa a entrar em rota de colisão, através, principalmente, das enunciações teóricas de expoentes do movimento da negritude e posteriormente do pan-africanismo. Vale ressaltar, diga-se de passagem, que é a partir dessa crítica endógena feita pela intelectualidade africana que os protonacionalismos em África irão desencadear os processos de luta por libertação e autodeterminação do continente em contraposição à tutela colonial europeia.

Desse modo, para que se consolidasse tal iniciativa, necessário seria amparar o discurso missionário em práticas políticas efetivas. Conjuntamente, a ação religiosa integrou o corpus de funcionamento do sistema colonial. Através das práticas realizadas por esses missionários, o poder e a dominação ideológica desencadearam suas formas mais visíveis no seio das sociedades africanas submetidas ao sistema da colonização. Contemporaneamente, sobretudo a partir de uma crítica especializada, revelou-se que a mera expansão da fé cristã através da transmissão da boa nova ao “novo mundo” não configura o fio condutor que revela as reais intenções da empreitada religiosa. Antes de tudo, a observação a ser realizada associa por tabela os interesses de ampliação do direito de soberania europeia sobre o território africano, o direito comercial e econômico dos Estados coloniais com a doutrina e a ideologia de superioridade teológica do cristianismo (o que não deixa de ser mais um aspecto de etnocentrismo) em relação às religiões ditas “pagãs” e suas tendências no universo tradicional africano.

Entra em voga como apontado por Mudimbe, a “conversão das mentes e do espaço africano”, o que configurou notoriamente a essencialidade da ação missionária e os interesses políticos do Estado colonial denotando de igual maneira suas intenções: “obviamente, os objetivos do missionário tinham de incluir a perspectiva do país da colonização, bem como a visão cristã de sua missão. Com igual entusiasmo, ele serviu de agente de um império político, representante de uma civilização e enviado de deus” (MUDIMBE, 2013, p. 70). Ora, do mesmo modo, é possível identificar no discurso religioso

a domesticação dos nativos, com a integração, em grande medida, da expropriação material, a comercialização dos produtos adjacentes das colônias e a sustentação econômica das metrópoles ultramarinas. Uma linha tênue entre tais interesses pode ser traçada, ao passo que, as bases de sustentação da empresa colonial tinham efetivamente respaldo no discurso conciliador do missionário.

A complexidade da ação missionária dentro do aparato colonial como um todo representa o grau de comprometimento a que estes estavam resguardados dentro da lógica de dominação cultural. Novamente, ressaltando a suposta inferioridade africana nos moldes de civilização, o discurso missionário buscou romper com as tradições arraigadas no prelo do universo cultural das mais variadas sociedades africanas. Onde o Estado colonial se fez presente, sobretudo através das políticas de conversão, buscou-se a refutação de todos os valores nativos e a incorporação para assim fundar uma nova sociedade nos moldes ocidental, cristão, europeu. A premissa básica era a de que todos são convidados a partilhar dos benefícios oriundos da adoção de um estilo de vida europeu-cristão. Desse ângulo, pode-se dizer que a ação missionária tinha, essencialmente, no seio de suas atribuições, a finalidade de levar a regeneração ao continente negro, para que a salvação pudesse alcançar as almas negras, que conjuntamente participariam da humanidade clarificada, no poder do discurso de conversão.

O entendimento de que a ação missionária representava eficientemente os desígnios de Deus, evoluiu para o que Valentin Mudimbe chamou de “autoridade da verdade”. Acreditando piamente na missão civilizatória-espiritual de sua empresa, o missionário utilizou-se de múltiplos artifícios na tentativa de levar a dita regeneração e reconciliação com a salvação divina das almas negras. Em uma interpretação mais pragmática, poderia, se assim é facultado pensar, para levar a salvação ao continente negro, nesse caso, especificamente, os fins justificariam os meios:

Este é o desejo de Deus ara a conversão do mundo em termos de regeneração cultural e sociopolítica, desenvolvimento econômico e salvação espiritual. Isto significa, pelo menos, que o missionário não entra em diálogo com os pagãos e os “selvagens”, mas deve impor a lei de Deus que ele encarna. Todas as culturas não cristãs devem se sujeitar a um processo de redução, ou – em linguagem missionária – de regeneração segundo as normas que o missionário representa. Este projeto é perfeitamente lógico: **uma pessoa cujas ideias e missão são provenientes e apoiadas por Deus tem o pleno direito de usar de todos os meios possíveis, até a violência, para atingir os seus objetivos.** (MUDIMBE, 2013, p. 71, grifos nosso).

Essa intrínseca relação entre as políticas imperiais e os interesses religiosos, circunstancialmente, foram moldando o caráter e a forma como o colonialismo enquanto

sistema de dominação vigente encarnava seu *modus operandi* em África. Para deleitar-se à luz da civilização ocidental segundo o processo de conversão, os povos colonizados deveriam submeter-se a algumas etapas identificadas na linguagem missionária, de acordo com Mudimbe, apresentando três abordagens: “irrisão das denominadas religiões primitivas e dos seus deuses, refutação e demonstração para convencer os africanos desenvolvidos e uma imposição da ortodoxia e da conformidade para os convertidos” (MUDIMBE, 2013, p. 77).

Por outros caminhos, mas ainda na tentativa de legitimar a colonização europeia em território africano sob a égide de estabelecimento de uma *episteme*, outro “portador do fardo africano”, nomeadamente recaiu sobre o discurso oriundo da prática da ciência antropológica, onde a figura do antropólogo entra em evidência na estruturação do sistema de colonização. O antropólogo representou fielmente os anseios do colonialismo ao tentar interpretar de modo científico a realidade cultural dos povos nativos das colônias. Sua prática representou para a colonização aspectos que desencadearam o conhecimento das sociedades nativas e conseqüentemente agiu como extensão do poder de dominação, através, principalmente, do processo de aculturação, eximamente identificadas, sobretudo nas políticas assimilacionistas.

Traçando um paralelo entre os discursos provenientes destes dois artífices de estabelecimento do fardo africano, ou seja, o missionário e o antropólogo, Mudimbe distingue os pontos em que ambos os discursos divergem. Antes de tudo, para o filósofo, os dois discursos diferem de maneira substancial na inteligibilidade de suas missões. Pode-se assim afirmar que o discurso religioso dá mostra de como o missionário, como um servo de Deus e propagador da boa nova segundo a ortodoxia cristã, tem a pretensão de atuar no campo espiritual. O antropólogo, por sua vez, “deseja contribuir para a história da humanidade prestando grande atenção as peculiaridades regionais e interpretando-as de acordo com uma classificação metodológica de análise de generalização” (MUDIMBE, 2013, p. 91). Ambos os discursos, nessa visão, apontam para o estabelecimento da conversão espiritual e intelectual do sujeito colonizado, compartilhando a mesma opção epistêmica.

O trabalho antropológico em tempos coloniais remetia como um todo às raízes epistemológicas ou a arqueologia do saber propostas no paradigma das próprias ciências sociais. De forma clara, diga-se de passagem, as ciências sociais sobre África e sobre outras regiões do sul global ou de periferias de terceiro mundo, em grande medida, e concordando com o filósofo e cientista político nigeriano Claude E. Ake serviram a propósitos imperialistas. Notadamente, para o pensador nigeriano, inúmeros autores das ciências sociais ocidentais descreveram e compreenderam as sociedades a partir de pressupostos teleológicos.

Desse modo, procuravam demonstrar que “sua teleologia estava vinculada a uma análise desenvolvimentista ou historicista da sociedade. Eles consideravam que a sociedade passava por duas ou mais etapas, de uma etapa menos desejável de ser para outra mais desejável” (AKE, 2016, p. 44).

Recorrendo a análises das sociedades vistas em termos teleológicos, o antropólogo procurou tomar as sociedades coloniais de África, bem como o sujeito africano, em objeto de conhecimento do fazer antropológico. Sendo assim, era comum a associação do sujeito colonizado e de sua sociedade sob aspectos de um suposto “primitivismo” ou “barbarismo” que seria concernente ao nível de civilização ao qual estavam submetidos na escala de desenvolvimento europeia. O antropólogo, por sua vez, seria o responsável por lançar as bases de interpretação dessas culturas e assinalando as medidas tomadas pelo aparato colonial nas políticas de conversão e assimilação. Identificando as sociedades coloniais e ligando-as ao seu “primitivismo degradante”, invariavelmente, foi-se inventando uma série de ambiguidades em termos evolucionistas. Segundo a perspectiva teleológica, todas as sociedades passariam por estágios variados, tais como “da magia, passando pela religião até a ciência; da selvageria, passando pelo barbarismo até à civilização; da promiscuidade sexual, passando pela matrilinearidade e por fim a patrilinearidade” (MUDIMBE, 2013, p. 94).

Traçando um paralelo entre a Antropologia francesa e britânica, Mudimbe nota que “de um ponto de vista epistemológico, as abordagens francesas e britânicas significam essencialmente as mesmas coisas: redução e aculturação” (MUDIMBE, 2013, p. 95). Ambas estavam perpassadas pela concepção de sociedades mecânicas e orgânicas de Emile Durkheim, identificando as sociedades coloniais como primitivas segundo a lógica da divisão social do trabalho mais acentuada em sociedades pré-capitalistas como a europeia. Mas, ao que tudo indica, nas palavras do antropólogo sul-africano Adam Kuper, é a Antropologia inglesa que desde cedo deu mostras de sua eficiência enquanto mecanismo de compreensão das sociedades coloniais “desde seus primeiros dias, a Antropologia britânica gostou de se apresentar como uma ciência que poderia ser útil na administração colonial” (KUPER, 1978, p. 121). Portanto, de um ponto de vista evolucionista, a superioridade cultural europeia se mostrava como fator preponderante, o que justificaria a adesão quase que por tabela de outros contextos culturais ao etnocentrismo de cunho eurocêntrico. Figurando o discurso antropológico como interlocutor científico legítimo da panaceia colonial.

Do ponto de vista da invenção de uma África primitiva, Mudimbe identifica, ainda, três abordagens complementares de discursos: “o texto exótico sobre os selvagens,

representado pelos relatos dos viajantes; as interpretações filosóficas, sobre uma hierarquia de civilizações; e a pesquisa antropológica do primitivismo” (MUDIMBE, 2013, p. 95). O autor, acima mencionado, aponta que esses discursos acerca da invenção de uma África primitiva preponderaram de modo substancial no século XVII onde predominam os textos exóticos, século XVIII com uma abordagem iluminista e no século XIX com forte influência das teorias antropológicas. Essas construções circundam o imaginário europeu acerca do continente africano a partir de referências que advêm da chamada Antiguidade clássica.

As primeiras notícias de que se pode ter conhecimento a respeito do continente africano foram feitas a partir de relatos de viajantes, sobretudo historiadores e geógrafos que excursaram aos locais mais acessíveis até então conhecidos. Assim, é possível compreender que “desde os tempos de Heródoto e Tucídides, a história tem sido escrita sob o prisma dos grandes feitos, dos grandes heróis, voltada para uma crônica monástica, memória política de cunho hegemonicamente eurocêntrico” (LIMA, 2017, p.19). A partir desses relatos podem-se observar as primeiras constatações realizadas por parte dos europeus. O conhecimento do território africano resumia-se à parte norte do continente, ou seja, a África abaixo do Saara era desconhecida e despertava uma sorte de formulações fantasiosas que aguçavam o imaginário dos viajantes. Dos primeiros contatos, e, por conseguinte, destes olhares iniciais, ao que parece, a cor da pele foi o que mais despertou a curiosidade desses argonautas, que assim denominaram os povos abaixo do Saara de etíopes⁸. (OLIVA, 2003).

Destas primeiras incursões no interior do continente africano, as imagens trazidas evidenciam que Heródoto (século V a.C.), considerado o pai da História, foi precursor no tocante à descrição e compilação de informações acerca da região e dos povos que lá habitavam. Não menos evidente, sublinha-se, é a estranheza com que o historiador olha para os habitantes da Etiópia, considerado o último país habitável. Estes, distintos dos europeus, principalmente nos seus traços fenóticos, mas também na língua, foram submetidos a uma série de estereótipos que continha toda sorte de desqualificações, indo de raciocínios apressados e passando por falsas alegorias. O clima predominantemente tórrido, na concepção de Heródoto, seria a explicação para a coloração negra da pele dos etíopes. Até aspectos

⁸ Ora, a própria designação do termo África é confusa e imprecisa. Na introdução do volume I, do História Geral da África, o historiador Joseh Ki-Zerbo argumenta que “A palavra África possui até o presente momento uma origem difícil de elucidar. Foi imposta a partir dos romanos sob a forma AFRICA, que sucedeu ao termo de origem grega ou egípcia Lybia, país dos Lebu ou Lubin do Gênesis”. Sendo assim, das sete possíveis origens do surgimento do termo África, apontadas por Ki-Zerbo naquela introdução geral, a que nos parece mais plausível e que melhor traduz o espantamento e correlaciona-se a descrição de aspectos físico/climáticos da região, é a de que “a palavra África seria derivada do latim aprica (ensolarado) ou do grego aprike (isento de frio)” (KI-ZERBO, 2010, p.30).

orgânicos relacionados à natureza humana eram levados em consideração na tentativa de explicar e demarcar a diferença dos etíopes em relação aos europeus “o líquido seminal, entre eles, não é branco, como acontece entre os outros homens, mas como a sua própria pele [...]” (HERÓDOTO, 2006, p. 276).

Observa-se, ainda que outros aspectos também chamaram atenção do historiador, principalmente aqueles ligados ao porte físico dos africanos, bem como sua suposta longevidade de vida, que não poderia se equiparar a qualquer outro ser humano até então conhecido:

Dizem que os Etíopes são de todos os homens, os de maior estatura e de mais bela compleição física, tendo também costumes diferentes dos outros povos. Entre eles, o mais digno de usar a coroa é o que apresenta maior altura e força proporcional ao seu porte. [...] Os Ictiófagos interrogaram-no, por sua vez sobre a longevidade dos Etíopes e seu modo de vida. **Respondeu ele que a maioria chegava a cento e vinte anos, atingindo alguns idade mais avançada.** (HERÓDOTO, 2006, p. 233-234, grifos nosso).

No entanto, os traços adjetivantes seguiram aos relatos de Heródoto, desdobrando-se em outras vertentes, qual seja, a de alegar que os africanos eram inferiores, trogloditas, possuindo como pressuposto sua suposta falta de civilização:

[...] E chegando à Etiópia, puseram-se à disposição do rei. Este recompensou-os dando-lhes as terras de alguns etíopes rebeldes, dizendo-lhes que os expulsassem dali. **Estabelecendo-se os egípcios no país, os Etíopes civilizaram-se, adotando costumes egípcios.** [...] **Os Garamantes dão caça aos Trogloditas-Etíopes, servindo-se, para esse fim, de carros puxados por quatro cavalos, isso porque os Trogloditas-Etíopes são de todos os povos que conhecemos, o mais veloz.** Alimentam-se de serpentes, lagartos e outros répteis; falam uma língua que nada tem de comum com as das outras nações e se dizem capazes de compreender os gritos dos morcegos. (HERÓDOTO, 2006, p. 147-381, grifos nosso).

Não causa espanto dizer que varias formulações construídas posteriormente embebeceram-se dessas imprecisões gestadas na antiguidade. Correlato a essas construções de uma suposta inferioridade do ponto de vista civilizacional, levariam a tentativas futuras, na verdade missionárias, de levar “progresso” ao continente africano. Ainda nesta linha, modernos postulados pseudocientíficos em maior, ou menor grau, partilharam do mesmo preconceito geográfico-físico que retomam as descrições de Heródoto, a exemplo do determinismo geográfico ou das teorias raciais que remontam aos séculos XVIII e XIX que relacionavam a indolência a aspectos climáticos ligados à temperatura em que determinados indivíduos viviam. Entretanto, não somente de conotações depreciativas restringia-se o imaginário dos homens da antiguidade acerca de outras culturas:

Os gregos identificavam os povos por sua aparência característica, tanto em aspectos biológicos, como a cor da pele, dos olhos e do cabelo, quanto em questões culturais, como os penteados, o corte da barba e os estilos de vestuário. E, embora tivessem uma opinião negativa da maioria das culturas não-gregas – chamavam os estrangeiros de “bárbaros”, segundo a etimologia popular, porque a fala destes soava como um contínuo “bar bar...” – eles respeitavam muitos indivíduos de aparência diferente (em particular quanto a cor da pele) e presumiam, por exemplo, haver adquirido muito de sua cultura do povo de pele mais escura do Egito. (APPIAH, 1997, p. 30).

A partir dessas primeiras imagens trazidas a respeito do continente africano, não é de se admirar que os europeus atribuíssem para si a pretensa missão de levar a dita civilização de acordo com sua visão de mundo. A esta suposta incivilidade africana foi acrescentada séculos depois a ausência de alma ou espiritualidade condizente às religiões de cunho judaico-cristão, que baseadas em sua cosmologia, fadaram os africanos à escravidão e o continente africano aos piores locais da terra. É factível citar ainda as contribuições de Claudio Ptolomeu (século II) geógrafo alexandrino que desenvolveu a tese de que abaixo da linha do equador não poderia haver habitação em decorrência das elevadíssimas temperaturas (OLIVA, 2003). Destas conclusões se basearia a geografia ocidental no medievo.

É salutar dar ênfase a alguns aspectos no que se refere aos discursos que promoveram a invenção de África a partir da perspectiva trazida no bojo das interpretações de expoentes do iluminismo no século XVIII, sendo assim, a faceta política, a principal tese de argumentação na demarcação da história europeia em contraposição aos outros povos. Os expoentes do iluminismo autoproclamaram-se como os portadores da razão e, à vista disso, sua época deveria ser vista como o período das luzes, em que o progresso intelectual poderia ser verificado a partir do seu local de fala, ou seja, a Europa:

Ao longo do século XVIII, principalmente na França, onde as ideias do iluminismo reforçavam a crença de que o homem europeu caminhava em direção ao progresso, os estudiosos que se interessavam pela Ásia e pela África sentiram a necessidade de marcar uma diferença brutal entre o Ocidente e o Oriente. A **Europa identificava em si mesma valores positivos, como civilização, evolução e liberdade**, enquanto representava a **África e a Ásia como o seu contrário, o lugar do barbarismo, do medo e da servidão**. (MATTOS; MEIHY; PARADA, 2013, p 11, grifos nosso).

Historicamente construído, este discurso ganhou força a partir das inúmeras obras e autores que tratam do período, formulando um conjunto de saberes que se tornaram hegemônicos. A própria historicidade dos povos foi posta em cheque com a nova dinâmica de se analisar as sociedades a partir de seus registros escritos. Ora, a maioria das sociedades africanas têm na oralidade o seu principal instrumento de transmissão de conhecimento, sendo

assim, não seria condizente analisá-las a partir da ausência de grafia, como foi imposto pelos parâmetros eurocêntricos. Assim, é factível compreender a sentença hegeliana de conceber a África como um continente a-histórico. Neste ínterim, salta aos olhos as formulações de teorias de Ciência Política, que procuraram evidenciar uma suposta inferioridade dos africanos em relação ao europeu, no que tange ao ordenamento da esfera pública e seus encargos na administração social.

Analisando o legado deixado por algumas elaborações que envolvem um tipo de campo de conhecimento no sentido de legitimar a dominação e a dar substância intelectual a ela, temos alguns tratados de Ciência Política que buscaram dar corpo a esse imaginário sócio-culturalmente construído que reforçaram o suposto estágio de progresso em que o continente europeu encontrava-se. O mais famoso desses tratados, indiscutivelmente, pode ser apontado na teoria política desenvolvida por Charles-Louis de Secondat, ou Barão de Montesquieu. Na sua obra *O espírito das leis* (1748), Montesquieu aponta os diferentes sistemas políticos, bem como sua natureza, princípios e formas de estabelecimento nas sociedades por ele estudadas. Diga-se de passagem, as conclusões a que o autor chegou procuraram consolidar a ideia de que seria a Europa o destino por excelência em que a virtude cívica e a honra aristocrática sobrepujavam-se ao medo e à servidão, caracterizados como atributos dos sistemas políticos de povos em grau inferior na escala hierárquica de desenvolvimento.

De acordo com Montesquieu haveria uma relação intrínseca entre os sistemas políticos e aspectos relacionados ao meio-ambiente físico dos indivíduos, ou seja, de acordo com fatores ligados ao clima, promover-se-iam modelos naturais que seriam reflexos de comportamentos sociais ligados a ordenações jurídica de cada sociedade. No fundo, a teoria política de Montesquieu reabilitou as antigas descrições desqualificantes de sociedades que estariam em estágio de inferioridade por conta de condições climáticas, sobretudo o calor. Para o aristocrata francês, dando continuidade à lógica de predominância do pensamento eurocêntrico, os locais menos desenvolvidos do ponto de vista cultural, social e agora político, seria a Ásia e África, onde o modelo de sistema político encontraria no despotismo sua razão de ser. Assim sendo, a subserviência às leis difere de acordo com a natureza do sistema político em questão.

Mattos, Meihy e Parada (2013) trazem à discussão os principais aspectos que caracterizam os sistemas políticos e refletem nas formas de governo de determinadas sociedades. É importante destacar que estas formas de governo abarcariam a totalidade das sociedades visto que para Montesquieu, sua teoria política adquiria status de cientificidade

uma vez que a análise empregaria o método de Newton, partindo dos fatos e estabelecendo leis gerais, como revolucionariamente o fez o físico inglês ao estabelecer as três leis que regem a dinâmica dos corpos. Neste sentido, Montesquieu estabelece a existência de três formas de governo: república, monarquia e despotismo. Essas formas de governo estariam registradas espacialmente em locais determinados e, portanto, difeririam quanto à sua lógica de execução. A república é regida pelo espírito de amor à pátria e a virtude cívica é o princípio que guiará as relações. Já na monarquia o espírito regente pode ser identificado no amor à honra, em ambos os governos, o lugar espacial onde essas instâncias se estabeleceriam seria a Europa.

Em contrapartida, o espírito que mediará as relações no modelo despótico seria o medo. Admitindo a possibilidade histórica de emprego desse princípio, pode-se encontrar em Nicolau Maquiavel, dois séculos antes, na obra o Príncipe de 1532, possivelmente de inspiração a Montesquieu, a recomendação de que é de bom grado ao príncipe desejar ser temido do que amado. Uma vez que os homens são volúveis, o medo à punição pode ser utilizado pelo regente em épocas de crise. A irracionalidade caracteriza este substrato administrativo e sua localização espacial se daria na Ásia e África.

Observa-se que essa formulação no pensamento político montesquiano visou promover a ideia de que a Europa caminhava no sentido de progresso e as suas manifestações políticas estariam baseada na racionalidade condizente à sua estrutura de julgamento eminentemente etnocentrada. Além dessa forma de ver o outro a partir do prisma político, outras práticas irão reforçar o discurso dominante da Europa, dessa vez, as teorias raciais pseudocientíficas, amplamente difundidas na segunda metade do século XVIII e por todo o século XIX, procurarão deixar evidente o abismo existente entre brancos em relação aos índios e negros, seguindo o modelo racista estabelecido pelo eurocentrismo.

Ainda de acordo com Mudimbe, os desdobramentos de formulação dessa *episteme* desembocam fundamentalmente no século XIX, sobretudo no discurso antropológico que apresenta de modo binário a relação da Europa com o restante do mundo não-ocidental. Desta maneira, “os antropólogos do século XIX descreveram o paradigma essencial da invenção europeia de África: Nós/Eles. Expressam com frequência que os africanos são a negação de toda a experiência humana” (MUDIMBE, 2013, p. 98). Os três discursos que inventam a África estão ligadas pela mesma raiz epistemológica, qual seja, visa determinar em que termos a alteridade dos povos africanos é negada e em que escala estes devem sucumbir aos seus usos e costumes e incorporarem o modo de vida europeu.

Refletindo sobre o mesmo processo de invenção de África, mas tomando caminhos diferentes, o filósofo, e um dos maiores expoentes contemporâneo dos estudos africanos, Kwame Anthony Appiah, defende que esse processo tem por base uma espécie de “armadilha” criada pela não fuga de emprego do conceito de “raça” cara às análises ocidentais/europeias e que refletiram, em grande medida, nos postulados teóricos de proeminentes precursores dos movimentos de ressignificação de África como o pan-africanismo e o movimento da negritude. Appiah aponta que o emprego sistemático do conceito de raça como elemento ontológico de um essência africana culturalmente homogênea, o que Paulin Hountondji chamou de “unanimismo”, representou o principal marco de uma ideia de África unificada suprimindo a variedade e complexidade característica de um mosaico cultural tão vasto quanto o encontrado naquele continente. (APPIAH, 1997). O poeta moçambicano Mia Couto chegará à mesma conclusão, ao frisar que, “a afirmação afrocentrista sofre, afinal, do mesmo erro básico do racismo branco: acreditar que os africanos são uma coisa simples, uma categoria uniforme, capaz de ser reduzida a uma cor de pele” (COUTO, 2008, p. 11).

Para dar vazão a esta constatação do conceito de raça como elemento norteador de teóricos responsáveis por pensar uma África descolonizada, Appiah se remete a importantes figuras que deram início aos diversos nacionalismos africanos, a exemplo de Alexander Crummell, W. E. B. Du Bois e Léopold Sédar Senghor. Para esses notáveis, não haveria outra categoria que representasse tão bem a historicidade partilhada pelos africanos de África como aqueles remetidos ao exílio na diáspora. Para Crummell, a África seria o berço em que todos os negros estariam vinculados quase que por tabela: “o que tornava a África unitária era ela ser a pátria dos negros, assim como a Inglaterra era a pátria dos anglo-saxões ou a Alemanha, a dos teutões” (APPIAH, 1997, p. 22).

Kwame Appiah (1997) esclarece que muitos dos quadros que compuseram o movimento pan-africanista, viveram e foram formados na diáspora, sejam eles afro-americanos ou afro-caribenhos, compartilhavam de uma mesma noção de ancestralidade. Fato que segundo essa óptica representava o fator decisivo para uma organização em torno de especificidades que desencadearam os nacionalismos responsáveis pelo ideal de descolonização de África. De igual maneira, segundo Appiah, o movimento da negritude, francófono, em sua gênese, partilhava do mesmo pressuposto europeu e estadunidense, qual seja, “tal como o pan-africanismo, a négritude começa pela suposição de solidariedade racial dos negros” (APPIAH, 1997, p. 23).

O problema aí reside, de fato, como argumenta Appiah, que os africanos das colônias experimentaram os malefícios do colonialismo, tal qual o racismo de forma diferente dos negros que viveram o apartheid, por exemplo, nos EUA. Nessas imbricações resulta a tensão provocada pela utilização da categoria racial como elemento de solidariedade, ou seja, sem que os contextos históricos de sua utilização sejam levados em consideração no momento em que os sujeitos mobilizam essa categoria. Por vezes, como demonstra Appiah no primeiro capítulo de sua obra *“na casa de meu pai a África na filosofia da cultura”*, em alguns casos, os sujeitos mobilizam outras categorias em determinadas ocasiões que escapam a solidariedade de raça, assim, diferentes afiliações podem assumir um grau de importância dentro de um mesmo grupo como, por exemplo, a solidariedade que exposta em termos de classes sociais. Desse modo, ao que tudo indica, os intelectuais diaspóricos que lançaram as bases para o surgimento dos nacionalismos africanos acionaram, de igual maneira o fizeram os europeus, a categoria raça como aspecto fundante da essência ou de uma “africanidade compartilhada” (APPIAH, 1997). Logo, não escaparam da lógica eurocêntrica de determinação de uma identidade comum africana.

Todavia, ao passo em que se formulam essas concepções acerca da historicidade dos povos que foram colonizados, há uma resistência epistemológica na direção contrária. Para isso, é de grande contribuição as reflexões impostas pelo campo de estudos africanos. Teórico e metodologicamente interdisciplinar, esse campo de saber aglutina intelectuais que procuram refletir acerca da condição dos africanos em África e na diáspora. A esse propósito, é interessante as inúmeras reflexões propostas por intelectuais africanos, das mais variadas nacionalidades e sotaques epistemológicos. O que se apresenta como um verdadeiro marco referencial para aqueles envolvidos sensivelmente com a temática. Visando romper com o legado eurocêntrico que relegou o continente aos porões da história, isto é, aquela perspectiva de inferioridade africana, primeira corrente de pensamento identificada pelo historiador guineense Carlos Lopes (1995).

Entre continuidades e rupturas, esse movimento de reinterpretação do continente africano e seus povos ocorreu ainda em dois momentos formados por intelectuais que diferiam na sua forma de abordar os fatos referentes à historicidade de África. Buscando desenvolver a tese de que a África possuía história, esse segundo momento marcado pela corrente que afirmava uma superioridade africana, Lopes (1995) denominou de pirâmide invertida. Onde se destacaram intelectuais como Cheikh Anta Diop, Joseph Ki-Zerbo, T. Obenga, A. Ajayi, entre outros, que contribuíram para reflexão e desenvolvimento de teses como a de que seria o continente africano o berço da humanidade, superando o eurocentrismo

e apontando como norte epistemológico o afrocentrismo, resultando entre outras contribuições, com a ajuda da UNESCO, a obra História Geral da África, historiografia feita por africanos. Em um terceiro momento, ocorrerá uma renovação no próprio campo determinado pela corrente dos “novos historiadores da escola africana”, preocupados em expandir as compreensões relativas ao continente, procurando desvendar e romper com uma série de imprecisões sobre a África que permearam o imaginário construído pelos europeus.

De forma semelhante ao que já foi supracitado, o processo de invenção da África ocorrera de tal forma também no cinema. Devidamente pormenorizada, a cultura fílmica é perpassada por aspectos epistemológicos capazes de alterar, escrever e inventar realidades exteriores e podem representar a consolidação de um modo de ver o mundo. De muitas produções cinematográficas acerca de África, o que prepondera são imagens por vezes negativas do continente e de seus povos. Na tabela apresentada a seguir, com as dez maiores bilheterias de filmes que retratam de alguma forma o continente africano, poderemos perceber diversos postulados já identificados na história dos discursos sobre África.

FILMES	DIREÇÃO	ANO	BILHETERIA
PANTERA NEGRA	Ryan Coogler	2018	1.346 bilhões de USD
DISTRITO 9	Neill Blomkamp	2009	210,8 milhões USD
DIAMANTE DE SANGUE	Edward Zwick	2006	171,4 milhões USD
INVICTUS	Clint Eastwood	2009	122,2 milhões USD
BEASTS OF NO NATION	Cary Fukunaga	2015	90,777 milhões USD
O JARDINEIRO FIEL	Fernando Meirelles	2005	82,4 milhões USD
A SOMBRA E A ESCURIDÃO	Stephen Hopkins	1996	75,2 milhões USD
O SENHOR DAS ARMAS	Andrew Niccol	2005	72,6 milhões USD
O ÚLTIMO REI DA ESCÓCIA	Kevin Macdonald	2006	48,4 milhões USD
HOTEL RUANDA	Terry George (I)	2004	33,9 milhões USD

***Fonte:** Dados elaborados a partir de pesquisa na rede mundial de computadores

A grande maioria dos filmes que retratam o continente africano está carregada de adjetivações e noções estereotipadas. Uma sorte de simplificações que reduzem e tipificam a narrativa ao ônus da inferioridade africana. A importante exceção e também a mais considerável do ponto de vista financeiro e de premiado reconhecimento, entre as dez maiores bilheterias elencadas acima, o filme *Pantera Negra* (Ryan Coogler, 2018), escapa à lógica presente na maioria das produções europeias e estadunidense de retratar a África apelando para uma narrativa que inferioriza o continente.

O que fica notório nessa produção cinematográfica é a perspectiva apontada por Carlos Lopes da pirâmide invertida, ou seja, em *Pantera Negra* procura-se ressaltar a superioridade africana. A nação fictícia de wakanda (presente no mais variado universo de produções Marvel Comics), rica, portentosa, próspera em tecnologia e em diferentes substratos que conferem a esta um lugar nos mesmos parâmetros de grandes impérios ocidentais. Nessa perspectiva de superioridade africana, wakanda insere-se na proposta articulada por Cheikh Anta Diop, que dedicou grande parte de seus estudos a ressaltar os sinais positivos e de magnitude dos antigos impérios africanos pré-coloniais. Dessa forma, dentre as produções cinematográficas com maior bilheteria realizadas pelo ocidente e que retratam África, *Pantera Negra* procura escapar à lógica dos tropos da inferioridade africana.

Outro ponto bastante focado em culturas fílmicas, que retratam de alguma maneira a África, é no tocante ao engodo, promovido seja pelas guerras civis que assolaram boa parte das recém-formadas nações do continente, sejam elas representadas pelas lutas decorrentes das independências ou mesmo das guerras pelo controle dos Estados descolonizados. O fato é que nessas produções a principal característica que parece prevalecer em forma de narrativa é aquela ligada à selvageria associada ao sujeito africano. A partir desses discursos promovidos pelo cinema ocidental constata-se a formação de uma memória social coletiva responsável pela construção de uma África selvagem, bestial, formada por guerras sangrentas e tomadas por um cenário caótico em que a perversidade apresenta-se como limiar das ações dos sujeitos que lá vivem.

São constituídas nessas bases que produções bastante famosas como *Diamante de Sangue* (Edward Zwick, 2006) retratam a África, especificamente Serra Leoa de meados dos anos 1990, tomada por uma intensa guerra civil. O filme procura trazer à tona de uma forma bastante efusiva uma série de estereótipos. Entre eles estão os que relacionam o continente a intermináveis desastres promovidos pela guerra e a intensa corrida pela exploração de bens extraídos de África, no caso de Serra Leoa, os diamantes. Entretanto, outros estereótipos são apresentados no filme, quais sejam: “aldeias desoladas, estradas poeirentas, crianças famintas,

vítimas de mutilação, vítimas de AIDS, adolescentes armados com fuzis, cenários de pobreza generalizada, animais selvagens, etc.” (MELO, 2012, p. 108).

A essas classificações raciais, fora acrescentada no período que vai da segunda metade do século XVIII até fins do século XIX, uma série de postulados pseudocientíficos que serviram como demarcadores que justificaram a tutela europeia, sobretudo em África e continuaram a inventar uma realidade exterior robusta em rótulos, falsificações e objetificação em relação à alteridade dos povos submetidos ao processo de colonialismo.

1.3 A EMERGÊNCIA DOS DISCURSOS PSEUDOCIENTÍFICOS NA INTERPRETAÇÃO DOS POVOS NÃO EUROPEUS

Fazendo um balanço crítico (uma espécie de glossário de época) das teorias que embebeceram o cenário epistemológico europeu e norte-americano no que condiz aos usos e abusos das teorias raciais, Lilia Moritz Schwarcz, no seu célebre *O espetáculo das raças* (1993), apresenta as diferentes vertentes teóricas que produziram as teorias raciais no século XIX, identificando o período de 1870 como o apogeu para entrada dessas teorias no cenário de debate intelectual brasileiro. Contudo, como ressalta a antropóloga e historiadora é a partir da segunda metade do século XVIII que essas propostas começam a ganhar forma nos centros de debate, sobretudo na busca de compreensão do lugar do assim chamado homem “primitivo”, dado o conhecimento e exploração cada vez mais incessante dos europeus em relação aos continentes africano e americano. Seria necessário estabelecer o lugar social desses indivíduos nas sociedades coloniais, e com o surgimento dessas teorias balizadas pelos diversos campos de conhecimento, a atuação do discurso hegemônico ganhou contornos refinados.

Entretanto, como admite a autora, muitas das teorias raciais adentraram ao mesmo tempo no país o que levou muitos estudiosos contemporâneos preocupados com a emergência desses discursos, por vezes a cometerem uma série de malabarismos e confusões teóricas ao englobarem em uma mesma teoria abordagens que difeririam tanto em substância quanto em princípio. O evolucionismo enquanto tendência paradigmática da época, não se restringiu, contudo, a um único prisma de interpretação dos fenômenos sociais analisados (SCHWARCZ, 1993). Este pensamento evolucionista, congregado à esfera social pode ser identificado já na obra de Herbert Spencer (1820-1903), mas é com a proliferação das ideias contidas no “*On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of*

Favoured Races in the Struggle for Life” de Charles Darwin, que o mundo científico sucumbe a um paradigma fortemente consolidado resultando em variantes no campo sociocultural.

É ainda possível observar que neste século XVIII, ou seja, o período conhecido como o da ilustração, que o homem primitivo, selvagem no seu estado de natureza, passa a engendrar percepções diversas segundo a linha interpretativa de análise. Porém, é com Rousseau que o pensamento humanista ganha destaque e conseqüentemente a visão que se tem dos homens do “Novo Mundo” se modifica. Deveras importante, como aponta Lilia Schwarcz (1993) é o entendimento de perfectibilidade do gênero humano no pensamento roussoniano, posto que conectava-se a um contexto mais amplo dos ideais burgueses de liberdade, igualdade e fraternidade lema da revolução francesa, dado o caráter universal desses ideais.

O tema da diversidade ocupava centralidade nesse século da ilustração assentando as bases filosóficas da tradição humanista, amplamente criticada pela corrente evolucionista do XIX, “pressupor a igualdade e a liberdade como naturais levava à determinação da unidade do gênero humano e acerta universalização da igualdade, entendida como um modelo imposto pela natureza” (SCHWARCZ, 1993, p. 59). Se na visão idílica de Rousseau, o bom selvagem ganhara contornos de inocência em seu estado natural, as correntes evolucionistas preocuparam-se em retratá-los a partir de sua suposta maldade, o que acarretou atribuições negativas aos povos nativos das colônias. Essas duas visões, uma humanista de viés roussoniano e outra vertente de influência evolucionista, irão polarizar o debate em torno da igualdade e da diferença observadas no gênero humano em sua totalidade. Sendo assim, a tendência que visava expor a diferença existente entre os homens se sobressai no século XIX e agora conta com uma vasta popularização de métodos oriundos das descobertas no campo biológico para sustentarem suas afirmações no tocante ao desenvolvimento intelectual e moral de um determinado povo ou como se começava a introduzir, a determinado tipo racial.

Começou-se a pensar em raças do ponto de vista biológico a partir do início do século XIX, a fim de estabelecer uma correlação mais evidente entre os indivíduos e demarcar objetivamente suas diferenças. Tendo assim, por marco inicial, a “introdução do conceito de raça na literatura especializada, inaugurando a ideia da existência de heranças físicas permanente entre os vários grupos humanos” (SCHWARCZ, 1993, p. 63). Para a autora, data também desse período, a demarcação entre fronteiras no que diz respeito ao ofício do cronista do século XV e XVI, preocupado em seus relatos de viagem com a narração dos fatos e o naturalista do século XIX que compete além de narrar, descrever e organizar os fatos relacionados ao meio ambiente físico-social no qual este ocupa cargo. Nesse sentido, o

conceito de raça aparece permeado a tensões que procuraram de uma vez por todas dar fim aos pressupostos basilares da revolução burguesa, para assim promoverem a impossibilidade natural de alguns povos ascenderem a certas categorias ditas civilizacionais. Renascem debates antigos acerca da originalidade do gênero humano, opondo teses monogenistas em contraposição a teses poligenistas.

Este embate teórico entre monogenistas e poligenistas modificado, todavia, pelo paradigma darwinista, marcou fronteira entre diversas abordagens que pressupunham a compreensão da origem antropológica do homem. O debate foi marcado por uma virada conceitual a partir das ideias evolucionistas que estavam em voga, contudo até o início do século XIX eram os postulados monogenistas que ganhavam a disputa territorial em relação ao conhecimento do gênero humano. Direcionados a partir do viés de interpretação das escrituras bíblicas, os monogenistas acreditavam que a humanidade havia se configurado a partir de uma mesma ascendência em comum. Sendo os diferentes tipos humanos manifestações de ordem natural com maior ou menor inclinação a degeneração ou perfectibilidade. Diante disso, com as descobertas de ordem biológica, sobretudo no século XIX, passou-se a questionar de forma incisiva o dogma monogenista cristão, e, além disso, acreditou-se ter chegado a uma explicação objetiva no tocante às diferenças raciais, estas ocorreriam pelo fato do gênero humano ter sido criado a partir de inúmeros centros de criação, o que favoreceria uma abordagem teórica poligenista. (SCHWARCZ, 1993).

A influência epistemológica do poligenismo acarretou a propagação de suas volúveis teóricas nos mais diferentes empreendimentos de conhecimento. Via de regra, o que perpassou todos estes postulados poligenistas foi à incorporação de variantes biológicas no trato concernente ao conhecimento comportamental dos seres humanos, avaliados nesse contexto sob aspectos que não tinham uma relação representativa da realidade observável. De acordo com a autora são resultantes desse boom poligenista do século XIX as teorias identificadas como frenologia, antropometria, a craniologia técnica e a antropologia criminal. Cada uma a seu modo creditou poder conhecer o comportamento humano observado a partir de parâmetros e leis biológicas de ordem natural. Essas teorias possuíam como tendência analítica a tipificação dos crânios de determinados povos em relação a outros para assim especularem a propensão cognitiva, intelectual e criminal deles, construindo uma epistemologia que seria objetivada a partir da observação de fatores que tinham a ver com os caracteres genéticos das populações. Desse modo, supunham haver possibilidade de detectar regularidades, sobretudo no comportamento criminal dos indivíduos e prever o grau de

periculosidade desses (SCHWARCZ, 1993). Ao fim e ao cabo, afastou-se definitivamente a possibilidade de concepções de tradição humanista roussoniano.

Segundo estes critérios demarcava-se também uma posição disciplinar no que tange a utilização da Antropologia e da Etnologia. Nascida como um desdobramento das ciências naturais, a Antropologia preocupava-se com a tipificação dos povos em relação à análise de crânios constituindo método bastante utilizado e que procurava legitimar medidas racistas no corpo político das sociedades coloniais. É neste tipo de conhecimento que, por exemplo, as sociedades coloniais, sobretudo aquelas ligadas ao aparato português procuravam justificar certas políticas de desigualdade. Uma dessas peças pseudocientíficas, como já demonstramos em outra ocasião (MOTA, 2015 e, sobretudo, GASPERINI 1989) eram os chamados testes de inteligência geral (ou quociente intelectual), que mediam a suposta discrepância cognitiva e intelectual existentes entre alunos brancos das metrópoles e crianças negras das colônias, traduzindo, dessa forma, na ausência de investimentos na área educacional nas colônias.

Entretanto, fato ainda marcante ocorreria nesse cenário intelectual europeu quando em 1859 Charles Darwin publica o seu *origem das espécies*. As informações trazidas nessa obra modificaram para sempre a forma como se lida com a natureza, e a própria forma como a humanidade estava disposta nela, perdendo espaço privilegiado na hierarquia dos seres vivos, reduzido a coadjuvante, o ser humano foi posto de volta à escala animal na árvore filogenética. O darwinismo tornou-se o paradigma mais sólido que o campo científico já experimentou. Amplamente difundido no século XIX, as ideias trazidas por Darwin tiveram reflexos em praticamente todos os campos de conhecimento. Houveram reflexos também nas ciências sociais, o darwinismo “aplicado a várias disciplinas sociais – antropologia, sociologia, história, teoria política e economia –, formou uma geração de social-darwinistas” (HOFSTADTER, 1975 apud SCHWARCZ, 1993, p. 72). Gerando também a admiração de expoentes da intelectualidade europeia, como certa vez destacou Friedrich Engels “assim como Darwin descobriu as leis da evolução das espécies, Marx havia descoberto as leis da história” (RODRIGUES, 2007, p. 37).

Como bem aponta Lilia Schwarcz, ao mesmo tempo em que se difundiu o pensamento do naturalista inglês, Charles Darwin, houve também sua pronta vulgarização. Concepções distorcidas resultaram da incorporação de elementos da teoria darwinista, ao mesmo tempo em que se banalizaram algumas ideias como a de seleção natural, sobrevivência dos mais aptos, competição, hereditariedade. Na própria obra do inglês não há referências claras acerca da incorporação desses elementos conceituais da biologia na esfera

sociocultural. Decorre de leituras deturpadas a respeito da utilização desses conceitos os desdobramentos mais explícitos no plano político, qual seja, a legitimação do imperialismo. Diziam que a seleção natural havia qualificado o estilo de vida europeu como mais apropriado e, portanto, padrão a ser seguido, nesta alçada, o positivismo de viés sociológico se fez presente:

Mas foi, sobretudo através das interpretações (hoje tidas como equivocadas) da teoria da evolução das espécies de Charles Darwin, que o imperialismo colonial encontrou uma possibilidade de legitimação de sua expansão e consequentemente seus domínios sobre povos diversos de diferentes regiões do mundo. Sob o pretexto de ajudar essas sociedades a alcançarem o estágio mais avançado na escala evolutiva, isto é, tentando aplicar as leis da biologia à sociedade, os europeus se auto-intitularam a civilização mais evoluída e por isso superior. Nesta mesma balança o dualismo criado pela concepção de sociedades menos complexas e sociedades mais complexas possibilitou a sociedade europeia apropriar-se de sociedades onde a divisão social do trabalho não era tão sistematizado (nem por isso menos inferiores) quanto à europeia. (MOTA, 2015, p. 20).

O conceito de raça ocupa, de acordo com o pensamento evolucionista, um lugar de preocupação, deixando de ser problema restrito da Biologia e passando a adentrar a esfera social, política e cultural. Emerge nesse sentido o entendimento de que mesmo que se partisse da compreensão de que haveria um ancestral em comum que compartilhasse o mesmo percurso comum entre as raças, estas não disporiam das mesmas qualidades justamente pelo fato delas terem se separado há muito tempo. O que referendava a posição eurocêntrica de domínio intelectual e moral. Nesse ponto de vista, ainda teria vaga formas de pensamento evolucionista que preocupavam-se com os aspectos culturais dos povos, a chamada antropologia cultural ou etnologia social (SCHWARCZ, 1993). O desenvolvimento cultural era avaliado em perspectiva comparativa, termos como civilização e progresso eram considerados modelos universais e representavam o grau de estágio em que determinada sociedade estava.

Em paralelo às teorias evolucionistas do século XIX, popularizavam-se também teorias deterministas, as que ganharam mais atenção foram as de cunho geográfico e racial. Alguns autores costumam apontar a figura de Friedrich Ratzel, (é o caso de Lilia Schwarcz) como o principal expoente do chamado determinismo geográfico. Corrente que advogava ser o ambiente físico ligado ao clima e ao solo de determinada região que incidiria sobre os indivíduos e o seu desenvolvimento cultural/civilizacional. Entretanto, não é por certo incorrer nessa associação apressada, visto que para estudiosos da obra ratzeliana, o autor foi deturpado por Lucien Febvre. A antropogeografia de Ratzel continha ataques frontais ao

determinismo de cunho geográfico, sobretudo na “afirmação de que o homem é produto do meio ambiente” (CARVALHO, 2010; SOUZA, 2015).

Já o determinismo de cunho racial também chamado de darwinismo social ou teoria das raças (SCHWARCZ, 1993), via com desconfiança o processo de miscigenação, na prática essa teoria procurou evidenciar a diferenciação existente entre as raças como uma divisão entre culturas. Filha deste postulado teórico, a eugenia surge como aporte que significou a tendência em relegar determinados tipos raciais em detrimento de outros, ou seja, a raça tida como sadia e culturalmente superior deveria espalhar-se enquanto modelo genético de desenvolvimento. Neste sentido, a proibição de casamentos inter-raciais e mesmo o sistema político do apartheid tem nestas bases materiais do determinismo racial seu epicentro. De todo o modo, estas teorias raciais, na verdade racistas, do século XIX procuraram representar e demarcar as supostas diferenças entre os povos. Hoje tidas como pseudocientíficas, estas formulações desenharam no imaginário europeu fortemente a noção de superioridade.

Embora exauridas de acordo com o um entendimento mais sofisticados das ciências, com a própria Biologia abandonando o conceito de raças e a evocação de que todos os seres humanos compartilham material genético único, até a primeira metade do século XX, haviam resquícios dessas teorias pseudocientíficas. Contudo, não da mesma forma dogmática como se formaram no século XIX, mas assumindo outras formas, sobretudo aquelas ligadas a aspectos culturais, permaneceram no imaginário europeu. Com as diversas lutas por independência e autodeterminação no continente africano, eram nomeadamente atributos culturais que procuravam legitimar a tutela imperialista, tentando por intermédio da estrutura social racista estabelecida perpetuar o domínio sobre os povos das colônias.

Findado o período colonial, marcado pelo imperialismo europeu, até a década de 1970 a maioria dos países africanos que viviam sob a égide dos estados coloniais europeus, tornaram-se independentes a partir de diversos processos, tendo a luta armada tomado cabo na maioria deles. Mesmo após tomarem o poder político-administrativo, a maioria das recém nações africanas tiveram muitos problemas estruturais em decorrência da falta de recursos financeiros provocado pelas décadas de conflitos, não só em relação às metrópoles, mas também em decorrência de intensas guerras civis. O cenário caótico em que se apresentava o continente africano na segunda metade do século XX favoreceria teses defendidas de que a colonização deveria ser retomada na maioria dos países. Este movimento com vistas a essa pretensão foi denominado de reabilitacionista, sobre isso pontuam Carlos Serrano e Mauricio Waldman “essa corrente de opinião [...] pleiteia o fim da descolonização

argumentando, inclusive, em nome de uma pretensa finalidade humanitária. Acima de tudo se trataria de reconquistar a África a título, enfim, de salvar os africanos de si mesmos...” (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 33).

Esta pretensa inaptidão dos africanos de autogovernarem-se geram representações em torno de um saudosismo imperialista que procura dar continuidade na expansão e na exploração dos países outrora colonizados. Não é incomum o surgimento de teses que defendem esta volta ao modelo de colonização ou tentativas de reescrita da história apontando para o fato de que o colonialismo não foi assim tão pernicioso ou que tentam amenizar os danos causados pelo sistema imperialista aos países colonizados. É o que defendeu recentemente Bruce Gilley, da Portland State University, em polêmico artigo publicado no renomado periódico *Third World Quarterly*, denominado de *The case for colonialismo* (2017), onde o autor argumenta entre outras coisas que o colonialismo ocidental tem sido mal interpretado ou adquirido má reputação sendo necessário questionar essa ortodoxia. Entre outras alegações, defende que o colonialismo foi benéfico na maioria das regiões onde o mesmo se desenvolveu.

CAPÍTULO 2 - ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA ATRAVÉS DO CINEMA: ENTRE PRÁTICAS E ABORDAGENS

Em um mundo pós-moderno, como alguns autores tem classificado nossa contemporaneidade, marcada filosoficamente por uma desconstrução do sujeito, em muitos aspectos a vida social vem sofrendo alterações em vários níveis. Na perspectiva das interações sociais, tem-se verificado novas formas dos indivíduos se comunicarem e conseqüentemente de atribuírem sentido aquilo que fazem. No mundo do trabalho, tem-se experimentado mutações que envolvem a forma como as profissões são exercidas bem como o modelo ou estatuto, as jornadas diárias, e a própria forma como estão dispostas as profissões. Nas ciências humanas ocorre uma modificação na forma de conceber o conhecimento, dando lugar a novas epistemologias bem como reconhecendo o valor de outros locais como produtores de saberes e, ainda, no entendimento de que o olhar do pesquisador incide de maneira determinante sobre o objeto, abandonando a ideia de uma objetividade quase cega e surda aos subjetivismos. Nesse sentido de mudanças ocorridas em vários níveis, à inserção de novas modalidades de ensino, bem como as ferramentas utilizadas para esta finalidade, passaram a congregiar uma série inédita de utensílios que procuram dar suporte pedagógico auxiliando o fazer exercido pelos profissionais da educação.

Sendo assim, este capítulo visa discutir as relações existentes entre o uso do cinema como portfólio educacional ou recurso pedagógico para o ensino de História. A utilização do cinema como fonte para o historiador e como recurso pedagógico para o ensino de História não constitui-se como uma novidade (CARDOSO, 1997; AZEVEDO; LIMA, 2011). Certamente o fato gerador de interesse na utilização do cinema como fonte histórica para o ofício do historiador, tem, em grande medida, correspondência ao fato da incorporação de novos objetos de estudo e a diversificação das fontes por parte da historiografia, mais especificamente com a renovação historiográfica denominada de Nova História. Estas novas fontes de conhecimento historiográfico ganharam destaque no momento em que adeptos da Nova História, fortemente influenciados pela tradição dos Annales, instituíram a disciplina histórica a concebendo como “problema”, em contraposição a historiografia feita pela escola metódica que privilegiava principalmente as fontes escritas, oficiais da classe dominante, representadas como reveladoras de uma realidade social objetivada através desses discursos evidentemente consolidados em uma visão de mundo.

Nessa mesma seara, frequentemente tem-se recorrido à utilização de filmes em sala de aula como importante ferramenta para o ensino de História visando estabelecer o

conhecimento histórico por parte dos alunos, bem como a consolidação de suas identidades e o conseqüente despertar da consciência histórica (ABUD, 2003). Todavia, guardada as suas especificidades, a utilização fílmica em sala de aula requer que o professor a utilize dentro de uma lógica centrada em alguns códigos que forneçam elementos para a prática, ou seja, para que o conhecimento histórico seja construído de modo relacional. Estes novos portfólios educacionais devem ser pensados também como agente constitutivo da práxis profissional do professor, assim como o livro didático não deve ser utilizado como muleta pedagógica, o filme em sala de aula não deve ser tomado como recurso autossuficientemente capaz de assumir a totalidade das ações docente, mas sim como suporte material. Cabendo assim, ao professor, a devida competência em apanhar o discurso fílmico na sua mediação com a realidade social.

2.1 O CINEMA NA HISTÓRIA E O CINEMA NA SALA DE AULA

Como aponta Marcos Napolitano (2005), existem três formas de abordar a aproximação entre cinema e História: 1º o cinema *na* História; 2º a história *no* cinema e, por fim; a História *do* cinema. Aqui, interessa-nos as implicações oriundas do cinema na história, que tem por definição estabelecida “o cinema como fonte primária para a investigação historiográfica” (NAPOLITANO, 2005, p. 240).

Há uma fortuna crítica que identifica os primórdios teóricos de estabelecimento das discussões em volta da inserção do cinema como objeto legítimo para o ofício do historiador, localizando espacialmente a França, temporalmente em fins da primeira metade do século XX. De acordo com Rossini (1999), na França do final dos anos 50, inicia-se as primeiras elaborações teóricas acerca das relações entre cinema e História. No entanto, é na década de 1960 que a temática ganha seus principais interlocutores, Pierre Sorlin, Georges Samaran, mas principalmente Marc Ferro, que teceu as mais significativas considerações sobre o tema. Suas contribuições definiram significativamente a área de estudos, especialmente no que diz respeito ao aspecto metodológico de como operacionalizar a abordagem fílmica enquanto fonte histórica.

O historiador francês Marc Ferro lança as bases metodológicas de como o cinema deve ser utilizado como documento legítimo para o historiador. No seu artigo mais famoso sobre o tema “*O filme uma conta-análise da sociedade*” de publicação na revista dos *Annales*, o autor mostra de que forma deve ser trabalhada a relação entre o cinema e a História. Nesse mesmo trabalho, o autor identifica as resistências indicadas no próprio campo historiográfico

do começo do século XX no que tange a utilização do cinema apontando para o fato de este não figurar entre os monumentos perpetuados pelos historiadores no momento de consolidação da disciplina histórica. Por isto, haveria, segundo ele, o cinema adquirido status de inferioridade não figurando entre os documentos considerados monumentos próprios ao ofício do historiador, sendo tratado como elemento alienante das massas e destinado aos incultos e subalternos.

O ensino de História deveria servir ao fortalecimento da unidade nacional, a história política era a condutora das práticas. A forma como a sociedade estava hierarquizada refletia a disposição de prestígio que recebia determinado documento, sendo assim, as fontes consideradas essenciais ao historiador seguia a seguinte organização:

Os documentos de Estado, manuscritos ou impressos, documentos únicos, expressão de seu poder, daquele das casas, Parlamentos, Câmaras de contas; segue-se a coorte dos impressos que não são mais secretos: textos jurídicos e legislativos, inicialmente expressões de poder; jornais e publicações em seguida, que não emanam somente dele, porém de toda a sociedade culta. As biografias, as fontes de história local, a literatura dos viajantes, formam a cauda do cortejo. A História é compreendida do ponto de vista daqueles que se responsabilizam pela sociedade: homem de Estado, diplomatas, magistrados, empresários e administradores. (FERRO, 1976, p. 200-201).

Ora, nesta hierarquia de fontes o cinema não figura no início do século passado, entre as que poderiam servir de objeto de estudo ao conhecimento histórico. Igualmente, não poderiam os historiadores recorrer às imagens porque estas não representariam um grau de lisura capaz de traduzir a realidade social em termos supostamente objetivos. O aspecto manipulável no qual recai a imagem, poderia igualmente comprometer o estado de cientificidade do campo historiográfico na senda das outras ciências.

Com a mudança paradigmática ocorrida dentro do campo histórico, com a mudança de perspectiva, com as nuances estabelecidas com a renovação historiográfica, o factual, os aspectos inteligíveis, as crenças, tradições, os arranjos culturais percebidos na estrutura de valor simbólico, os gostos, isso tudo passa a conter significativa importância dentro da narrativa histórica. As continuidades, mas também as rupturas, os modos de atribuir sentido ao mundo, as práticas, as representações imagéticas marcam um novo devir histórico, portanto devem fazer parte de uma história que está ligada a vida concreta dos indivíduos, a classe dominante é levada em consideração, entretanto o estrato social oriundo das camadas tidas como inferiores também.

Neste contexto, ganha corpo às mudanças promovidas pela chamada terceira geração dos *Annales*, que deram como grande contribuição à compreensão de que o homem é

um ser complexo e deve ser pensado na sua complexidade, cabendo assim, a História enquanto disciplina acadêmica, estudar os meandros ligados também ao aspecto cultural, inaugurando novos temas, objetos e novos problemas de ordem teórico-metodológica. Este movimento de renovação historiográfica ficou conhecido como “Nova História”. O estudo concernente às representações ganha destaque no campo historiográfico⁹ com o gênero denominado de história cultural, herdeira direta da história das mentalidades (ou psicologia histórica), esta última fortemente criticada principalmente nos anos 1970, cabendo frisar que esta história das mentalidades é filha desta renovação no campo historiográfico. Em relação à história das mentalidades, a história cultural difere na ênfase aos microcosmos que devem estar conectados a uma realidade global de explicação, ou seja, o estudo das partes só faz sentido se vinculadas a uma totalidade, posição que difere de uma análise holística¹⁰. Constituindo-se assim, campo de pertinência das análises dos historiadores e consequentemente da escrita da História.

Decerto é que a história das mentalidades sofrera severa crítica, a partir dos anos 1970. Vainfas (1997) aponta que é difícil explicitar concretamente os motivos que levaram ao declínio da história das mentalidades. Entretanto, alguns fatores podem ser assinalados. Um dos mais conhecidos é em decorrência da incorporação por parte do campo historiográfico aos métodos e técnicas de outras áreas, a exemplo das emergentes ciências sociais (Sociologia, Antropologia, Etnologia, Ciência Política) como também da linguística. Mesmo reconhecendo o primado da interdisciplinaridade para o aperfeiçoamento do campo historiográfico, por certo os historiadores em suas análises estavam descaracterizando o seu próprio ofício, que, via de regra, vinha sendo posto em questionamento quanto a sua própria legitimidade.

⁹ Aqui, é importante matizar que quando nos referimos a campos disciplinares, compartilhamos a noção proposta por Bourdieu (1989) de “campo” como intrinsecamente ligado a disputas, sendo assim, espaço socialmente constituído em subdivisões. Essas subdivisões são marcadas pelo valor simbólico que os agentes detêm dentro do campo em que estão inseridos. Ou seja, aquilo que confere legitimidade ao agente naquele campo. (Político, religioso, acadêmico, mundo do trabalho, e etc.). E já adiantando ao caro leitor, quando nos referimos a “paradigmas” que são constitutivos de um campo de investigação, estaremos fazendo alusão à compreensão de paradigma referendada pelo historiador da ciência Thomas Kuhn, que considera como paradigma “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUNH, 2006, p. 13). Todavia, um paradigma não perpetuasse eternamente, este quando apresenta problemas relativos ao conhecimento ou explicação de determinado fenômeno, diz-se que uma “crise paradigmática” esta dominando aquela teoria. Ainda de acordo com Thomas Kuhn, um novo modelo emergirá, substituindo desta forma o modelo anterior, retomando assim a rota normal daquele postulado científico.

¹⁰ Philippe Riutort (2008), no seu “*compêndio de Sociologia*”, define o holismo como teoria que consiste em privilegiar o todo sobre as partes que o constituem. Em sociologia essa abordagem preconiza o estudo de determinantes sociais que pesam na ação e consideram a sociedade como uma entidade coerente que ultrapassa as ações individuais. O holismo é, portanto uma teoria que mantém muitas afinidades como a macrossociologia.

Data deste período as acusações que recaíra sobre a História acerca do seu grau de cientificidade, “Se a História fosse vista como um repositório para algo mais do que anedotas ou cronologias, poderia produzir uma transformação decisiva na imagem de ciência que atualmente nos domina” (KUHN, 2006, p. 19). Um problema que surgiu com a incorporação demasiada por parte do campo historiográfico com a linguística, foi a decorrente denúncia de que os historiadores não estavam mais preocupados com os fatos, com o menor grau de aproximação da verdade extraída das fontes. Neste caso, a História estava mais equiparada à literatura, sendo assim, considerada como um gênero narrativo, neste sentido a história das mentalidades desempenhou um papel crucial:

Quanto à diluição das fronteiras entre história e literatura, proposta que, no extremo, retira da história a possibilidade de buscar até o verossímil, não resta dúvida de que muitos historiadores das mentalidades lhe abriram largo caminho. Era muito comum nos anos 70 falar-se um tanto impropriamente de “retorno da narrativa” (como se a história não fosse sempre uma narrativa...), opondo-se as “tramas” e “intrigas” da história das mentalidades aos ensaios “totalizantes” e “descarnados” seja da história social, seja do marxismo. (VAINFAS, 1997, p. 116-117).

O apego demasiado à longa duração (ao primado braudeliano com sua noção de tempo), aos utensílios mentais, ao recorte social, a dualidade quase maniqueísta de compreensão das estruturas sociais e a falta de pluralidade uma vez que os historiadores das mentalidades entendiam que uma mentalidade social comum era partilhada por indivíduos de classes sociais diferenciadas, minava os preceitos basilares deste campo de estudos e abria espaço para críticas contundentes vindas de todos os lados. Isto levou os seus adeptos mais eloquentes ao seu abandono sistêmico gerando, por assim dizer, uma crise epistemológica ou paradigmática. É neste cenário de mudanças nos principais preceitos das mentalidades que vai surgir à história cultural como resposta ao cenário estremecido por estas críticas. Onde a noção de mentalidade é superada pela de representação.

Ronaldo Vainfas, na coleção *Domínios da História*, apresenta algumas características que perpassam a história cultural:

A primeira característica do que hoje se chama de história cultural reside, justamente, na sua rejeição ao conceito de mentalidades, considerado excessivamente vago, ambíguo e impreciso [...]; A segunda característica da história cultural decorre, em certa medida, da primeira. Ela se apresenta como uma “Nova História cultural”, distinta da antiga “história da cultura”, disciplina acadêmica ou gênero historiográfico dedicado a estudar as manifestações “oficiais” ou “formais” [...]; Terceira característica, perfeitamente nítida nas principais versões da moderna história cultural: a sua preocupação em resgatar o papel das classes sociais, da estratificação, e mesmo do conflito social, característica que sem dúvida a distingue da história das mentalidades [...] (VAINFAS, 1997, p 220-221).

Todavia, ainda é possível assinalar que a chamada história cultural da mesma forma que a história das mentalidades desencadeou um leque de possibilidades sem precedentes, diversificando desta forma o campo historiográfico. O que é notável ao se analisar as diferentes abordagens e objetos que geraram interesse a partir da consolidação da história cultural como campo de pesquisa dos historiadores. A história cultural é plural: preocupa-se tanto com a cultura tida como legítima ou oficial, mas com especial atenção as classes populares, ao não erudito, aos estratos sociais que atuam e divergem.

Neste caso, demonstra que o micro (diferente) também lança olhares numa conjuntura do agir, do pensar, suas emoções e expressões detém significados que lhes são peculiar, atuam de forma determinante, as classes sociais diferenciadas estão em constante disputas que se refletem na esfera sociocultural. Desse modo, é compreensível, por parte da história cultural, a sua rejeição a uma história das ideias (exemplo claro do romantismo ou idealismo alemão), dos grandes pensadores. A racionalidade de cunho cartesiana é posta em questionamento (neste sentido a dúvida metódica vira algoz da própria racionalidade cartesiana), o preceito *cogito, ergo sum* (penso, logo existo) é transformado, se assim é permitido dizer, a uma forma complexa e inovadora “sinto, logo existo”, é este sentir que não é comportado pela racionalidade. Os agentes ganham função determinante na história e suas práticas e expressões culturais assumem formas decisivas na orientação de suas ações.

Trazendo à tona mais uma vez uma das características da história cultural, ou seja, o seu sistemático abandono ao conceito de mentalidade, surge o conceito de representação para tentar estabelecer uma nova forma de compreender as ações dos indivíduos e de instituir uma nova ferramenta teórico-metodológica que comporte as diferentes perspectivas, respeitando, sobretudo, um caminho epistemológico que dê conta de abarcar a realidade social nos seus mais variados sentidos. Ao possibilitar uma perspectiva mais ligada ao conflito inerente aos indivíduos separados por estamentos ou classes sociais, o conceito de representação pode ser compreendido a partir das formulações de quem se debruçou acerca do entendimento e emprego deste conceito, caso do historiador francês Roger Chartier.

Em o “*Mundo como Representação*” de 1991, Roger Chartier lança mão o seu arsenal teórico-metodológico em que destrincha o conceito de representação e o seu consequente emprego no campo historiográfico, de um modo geral, e na história cultural, de um modo particular. Evocando o editorial de primavera dos *Annales* de 1988, a partir de uma dupla constatação apontada na publicação francesa, os historiadores são convidados a refletir acerca de dois aspectos: primeiro; o editorial anuncia uma crise geral das “Ciências Sociais”

explicadas, em decorrência, segundo eles, do abandono dos dois sistemas teóricos de interpretação que eram o marxismo e o estruturalismo, segundo; tal crise no bojo de suas implicações não recaía sobre a história que continuava sua rota normal do ponto de vista teórico, sendo mantida assim, a vigorosidade da disciplina. (CHARTIER, 1991).

Assim, estabelecendo fronteiras metodológicas com as disciplinas até então vigorosas, o campo historiográfico incorporou um *habitus* científico¹¹ proveniente destes campos, o que permitiu poder estudar novos objetos sem deixar de lançar mão do olhar que lhes é peculiar, sobretudo no tratamento e crítica das fontes, principal recurso imanente ao trabalho historiográfico. É este o sentido adotado pelo editorial dos *Annales* ao proclamar a vigorosidade da disciplina e postular a crise geral das ciências sociais.

No entanto, Chartier põe em cheque estas deliberações da publicação de 1988, principalmente sobre o fato de não aplicar ao campo historiográfico a crise que, segundo eles, recaía sobre as ciências sociais e nem de demonstrar os fatores que levaram a esta suposta crise paradigmática: “Proclamar, depois de tantos outros, que as ciências sociais estão em crise não basta para estabelecê-la. O refluxo do marxismo e do estruturalismo não significa em si a crise da Sociologia ou Etnologia [...]” (CHARTIER, 1991, p. 175-176). Para este autor, a verdadeira mutação ocorrida no trabalho dos historiadores consistiu no distanciamento em relação aos princípios basilares que fundamentavam a própria disciplina histórica. O que ela chamou de “princípios de inteligibilidade” (CHARTIER, 1991).

Chartier (1991, p. 176) esclarece quais os distanciamentos tomados em relação aos princípios de inteligibilidade que governavam o ofício do historiador: “o projeto de uma história global; a definição territorial dos objetos de pesquisa; por fim, o primado conferido ao recorte ao social”. Estes primados da disciplina histórica foram abalados e conseqüentemente abriu-se um leque de possibilidades no que diz respeito à pluralidade de procedimentos a serem empregados nas análises dos objetos. Desse modo, não só as continuidades e a longa duração da esfera macrossocial deveriam ser elementos constitutivos das análises historiográficas, mas também as particularidades relacionadas às disputas internadas alocadas no universo cultural:

¹¹ Pierre Bourdieu esclarece o entendimento acerca deste princípio que regimenta a prática de qualquer aprendiz de sociólogo, historiador, antropólogo, de um cientista em geral: O *habitus* científico é uma regra feita homem ou, melhor, um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada. O sociólogo que procura transmitir um *habitus* científico parece-se mais com um treinador desportivo de alto nível do que com um professor da Sorbonne. (BOURDIEU, 1989, p. 23).

Enfim, ao renunciar ao primado tirânico do recorte social para dar conta dos desvios culturais, a história em seus últimos desenvolvimentos mostrou, de vez, que é impossível qualificar os motivos, os objetos ou as práticas culturais em termos imediatamente sociológicos e que sua distribuição e seus usos numa dada sociedade não se organizam necessariamente segundo divisões sociais prévias, identificadas a partir de diferenças de estado e de fortuna. (CHARTIER, 1991, p. 177).

Isto significou reatar com a Sociologia de Durkheim para quem o entendimento do todo social derivaria da apreensão dos sentidos a partir dos tipos de solidariedade que os indivíduos mantêm na esfera social. Para tanto, o estudo da fisiologia social como um organismo capaz de desempenhar sua funcionalidade, observando a norma que os une bem como as sanções aos desvios.

Este retorno a Durkheim se dá também na ressignificação do conceito de representação coletiva, que se torna noção chave dentro da história cultural, assumindo assim o entendimento de representação como a forma que os indivíduos dão sentido ao mundo que é deles. Estas representações variam conforme a distribuição dos indivíduos na esfera social, deste modo, as práticas classificatórias são apropriadas de maneiras diferentes pelos grupos. Num jogo permeado por disputas internas, o conceito de representação articulado na história cultural, abarca uma quantidade muito maior de variações de escalas em relação à noção antecessora de mentalidades coletivas. Isto muda significativamente o território historiográfico, uma vez que tal perspectiva visa construir a partir do entendimento de que é necessário não mais operacionalizar com a dualidade verdadeira x falso na interpretação de um dado (texto, documento, fonte histórica) no que tange a inteligibilidade ou acesso da realidade tal qual ela é objetivamente, neste sentido se passa a conceber o discurso historiográfico como narrativa. Desta maneira, “com as representações a história lida com o que os homens pensam e como pensam, lida com o imaginário. Daí que o conceito de representação surge, no seio dos debates da década de 1980”. (GUARATO, 2010, p.4).

O conceito de representação recupera ainda a historicidade dos sentidos e das formas de ver e estar no mundo, uma vez que as ações dos indivíduos são construídas no tempo-espço em que os mesmos estão alocados. É contra o “primado tirânico do recorte social” que Chartier demarca de uma vez por todas seu distanciamento em relação a uma história das mentalidades, mas também de uma história social de viés economicista ou quantitativa incapazes de compreender os aspectos cambiantes, as práticas geradoras de diferenças culturais:

Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, por tanto a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que

determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade. (CHARTIER, 1991, p. 183-184).

Chartier aponta que se pensada como uma prática geradora de sentidos, a representação articula diferentes modalidades de ser e estar no mundo a partir do reconhecimento de três práticas relacionadas ao horizonte sociocultural: o trabalho de classificação e recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade social é contraditoriamente construída; as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social; as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo. (CHARTIER, 1991, p. 183). Isto implica dizer, sem dúvidas, que o jogo de representações visa construir uma imagem sobre o outro tornando-se elemento constitutivo de identidades sociais. Na maioria das vezes estas construções marcam em maior ou menor grau a posição dos indivíduos na esfera social, o trabalho do historiador, portanto, consistiria em compreender estas nuances e apontar a variedade de clivagens comportadas no contexto cultural de reprodução e apropriação destas classificações.

Ora, é fato empiricamente comprovado que estas classificações não acontecem de maneira passiva, quem têm o poder de classificar o faz, mas logo em seguida a mesma matriz classificatória é utilizada como resposta a construção efetuada. Significa dizer que este universo de representações é remodelado de forma dinâmica, dado que a estrutura passa a ser estruturante e estruturada pelas ações dos indivíduos. Evidencia-se o empréstimo de sentido adotado por Chartier da síntese bourdiana em relação aos sistemas simbólicos “como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem [...]”. (BOURDIEU, 1989, p. 9).

Assim, o cinema deixa de ser visto à margem do processo histórico, este, por sinal, é elemento constitutivo da própria história. Representa através das lentes a realidade sob uma ótica peculiar, relaciona os diferentes níveis da sociedade considerando os mais variados atores, tornando-se agente elementar na formação do espírito científico dos historiadores. O filme é nesse sentido assumidamente associado à sociedade que o produziu, “a hipótese? que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História” (FERRO, 1976, p. 203).

O filme segundo a abordagem estabelecida por Marc Ferro deve relacionar o visível ao que não é visível. O que está em substância do que não é aparente. É essa associação que o historiador deve apontar e logo em seguida mostrar o que nisto tem de explícito na sociedade que produziu o filme, ou seja, quais elementos da narrativa fílmica

podem ser integrados ao contexto de sua produção, quais aspectos convergem e divergem com o sistema político vigente no país. Não se trata de tomar o filme em uma forma passiva de contemplação, é antes de tudo interrogá-lo, de acordo com o método historiográfico adequado, os seus usos para aquela sociedade. Nisto, demonstra-se a demarcação erigida pelo *modus operandi* do historiador, não se trata de uma crítica de cinema, não, nem de seu aspecto estético, nem de uma abordagem semiológica¹², é o olhar perscrutador do pesquisador em História que tomará a análise da fonte fílmica em sua relação com a realidade representada. Deve-se, portanto analisar no filme “principalmente sua narrativa, o cenário, o texto, as relações do filme com o que não é o filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime” (FERRO, 1976, p. 203).

Já aceita a incorporação do cinema como fonte legítima ao trabalho historiográfico surge, assim, uma discussão em volta de quais gêneros de filmes podem ser considerados em sua relação com a realidade. Segundo a metodologia proposta por Marc Ferro, não somente os documentos ou filmes históricos e de atualidades devem fazer parte de uma abordagem de cunho historiográfica, os filmes ficcionais também podem revelar uma contra-análise da sociedade engendrada. Todos estes objetos podem apresentar níveis reveladores de um substrato social. O que está aparentemente disposto deve ser confrontado na análise fílmica, posto isto, não há motivos para hierarquizar um gênero narrativo em detrimento de outro, em ambos os casos o historiador fará o que os antropólogos desde os tempos de Clifford Geertz fazem, que é uma descrição densa da realidade projetada. Desvendar lógicas aparentes aparece por definição ou por afinidade a prática encarnada no espírito científico dos profissionais das ciências sociais, há nesse viés uma espécie de concordância que leva historiadores, sociólogos e antropólogos na mesma direção.

Apanhar o discurso erigido dos filmes na análise dos historiadores constitui-se de fundamental importância para quem trabalha com este tipo de fonte. As ideologias provenientes do corpo da sociedade, e selecionadas pelo cineasta que idealizou o filme, devem ser abstraídas com bastante perspicácia pelo historiador. Uma relação causal aí acaba

¹² Neste sentido Marc Ferro, como demonstra Ciro Flamarion Cardoso (1997), afasta-se da compreensão semiológica de influência saussureana. Para o linguista Suíço Ferdinand de Saussure, a ciência semiológica seria responsável por estudar todos os sistemas de signos da vida social, tornado desta maneira como o elemento primordial da comunicação humana. Ciro Flamarion enfatiza em que aspecto consiste este afastamento: a análise semiótica do cinema, na perspectiva derivada de Saussure, existe há várias décadas, merecendo menção especial os trabalhos de Christian Metz. Mas, exatamente pela opção saussureana, as ideias de Metz parecem eivadas de certo pessimismo. Ele insiste na ausência de unidades discretas (signos) comuns a todos os filmes, bem como de um sistema de regras que seja análogo à gramática das línguas naturais. Daí buscar uma saída limitada em suas possibilidades: uma formalização taxonômica ou classificatória, gênero a gênero, devido à sua convicção de ser o cinema, visto no contexto saussureano, uma “fala” sem “língua” (CARDOSO, 1997, p. 584).

se estabelecendo. De fato, a narrativa fílmica, seja ela representação de fatos ocorridos ou uma abordagem ficcional, expõe direta ou indiretamente uma ideologia que abastece e dá sentido a trama que se desenvolve. Metodologicamente é na percepção e identificação dessas ideologias, produtos de um imaginário socialmente construído, que se direcionará a intervenção do historiador, relacionando esses diversos olhares ao que apresenta-se fora do contexto da obra cinematográfica:

Por isso, qualquer obra cinematográfica – seja um documentário ou uma pura ficção – é sempre portadora de retratos, de marcas e de indícios significativos da sociedade que a produziu. É neste sentido que as obras cinematográficas devem ser tratadas pelo historiador como ‘fontes históricas’ significativas para o estudo das sociedades que produzem filmes, o que inclui todos os gêneros fílmicos possíveis. A mais fantasiosa obra cinematográfica de ficção carrega por trás de si ideologias, imaginários, relações de poder, padrões de cultura (BARROS, 2011, p. 180).

Contudo, ainda é lugar comum uma compreensão das imagens e conseqüentemente do cinema como tradutores de uma realidade objetiva, que se mostra através das câmeras, logo, seriam considerados como os interpretes que confeririam fidedignidade aos fatos do passado e do presente. Ademais, poderia o cinema deslocado de seu ambiente de confecção decodificar os códigos que propiciam o entendimento dos fatos ancorados na narrativa. Ora, a historiografia que preocupa-se com os elementos fundamentais da abordagem fílmica já é enfática o bastante, e formando um corpus teórico e metodológico consolidado, forneceu competências aos seus adeptos ao promover o direcionamento de que a imagem por si só não confere aparato suficiente para a interpretação da realidade social. É na relação imagem – objeto – contexto sociocultural –, que devem se buscar o limiar para a reflexão e escrita historiográfica. Longe de promover um acesso direto à realidade social, como advoga o defasado paradigma positivista, o que em grande medida o pesquisador preocupado em compreender as relações existentes entre cinema e História, deve captar os efeitos promovidos por este objeto a fim de estabelecer epistemologicamente suas diretrizes. Ao fim e ao cabo, trata-se de compreender o imaginário vinculado a uma obra fílmica como representação de uma realidade exterior.

Ao se estabelecer a fonte fílmica como representação da realidade, como visão de mundo dotada de significados socialmente construídos, evita-se, dessa maneira, aquilo que a historiadora Miriam de Souza Rossini classificou como “ilusão referencial chamada de efeito de real: a narrativa cinematográfica parece não descrever o real, mas sim apreendê-lo para apresentá-lo, intacto” (ROSSINI, 1999, p. 122). Ainda de acordo com a historiadora, a linguagem própria do cinema dificultou sua inserção no rol das fontes tidas como válidas

pelos historiadores. A principal característica do cinema seria operacionalizar naturalmente com a verossimilhança, desse modo o estatuto de legitimidade do campo historiográfico poderia ser posto em cheque. A tradução do real contida no cinema troca a percepção da realidade ou do conceito de verdade ao verossímil (ROSSINI, 1999). Por isso recuperar a compreensão de uma obra cinematográfica como construção do real através da representação feita desta mesma realidade, torna-se tarefa do historiador. É o conceito de representação, caro a narrativa historiográfica de viés cultural, quem melhor articula a construção ideológica contida numa fonte fílmica adequando-a ao contexto social de sua produção.

É nesta alçada que introduziu-se o levantamento das problemáticas em torno do caráter realístico contido nos chamados filmes de reconstituição histórica. A difusão deste tipo de material provoca inúmeras discussões acerca de sua utilização. Nunca é demais lembrar que a produção de um filme de caráter histórico visa estabelecer uma conexão entre o passado e sua relação com o presente. Fica nítido tal relação ao analisar-se as diversas obras produzidas com este intuito. Sempre que se recorre a este gênero de filme, ao fazer a reconstituição de fatos e personagens que viveram em tempos distantes, o cineasta articula o imaginário a temporalidades distintas da do espectador contemporâneo que julga as informações extraídas da película de forma subjetiva. Evidentemente tal relação não é feita de maneira arbitrária, logo, quem evidencia esta prática tem o interesse de reeditar a história da qual o filme é retrato. Entretanto, não menos problemático é o reconhecimento deste gênero fílmico, envolto em simplificações que o confundem com outras tipologias cinematográficas, visando distingui-lo a autora Miriam Rossini estabelece suas características a partir de três definições do que seja um filme histórico:

a) é localizado propositalmente no passado, ou seja, numa época anterior aquela em que o filme está sendo produzido; b) tenha por finalidade reconstituir um fato histórico, ou uma situação histórica, ou a biografia de alguém que teve existência real; c) seja apoiado em pesquisa histórica, a fim de se manter um mínimo de coerência com o que já foi documentado (ROSSINI, 1999, p. 119).

Desse modo, o filme de viés histórico pode apresentar-se ainda como um simulacro da realidade, mas que é interpretado como se tivesse a capacidade de tocar o real mesmo diretamente. Ao buscar fatos ancorados no passado e mesmo figuras que tiveram relativa importância para a sociedade receptora da película, o cineasta opera com categorias e conceitos que servem de reflexão para o campo científico, sobretudo nas ciências humanas,

por exemplo, ao enaltecer os feitos de um determinado personagem histórico, ou resgatar algum acontecimento que marcou determinada época, é possível operar com imagens constitutivas de memórias e identidades. Há correlações instantâneas entre um acontecimento não vivido e a sua recuperação através do filme de reconstituição histórica. Os indivíduos que assistem aos filmes que procuram retratar uma época, um fato, um personagem, podem encontrar-se diante de uma elaboração feita propositalmente para lhe aferir algum significado. Daí, o chamado efeito de real pode gerar uma gama de interpretações que estão susceptíveis de validação mediante ao que do filme se abstrai.

Uma tomada de posição correta epistemologicamente falando, por parte do historiador é necessária. Pois este disposto de seu arsenal teórico-metodológico poderá subsidiar o debate no que tange a realidade apresentada. “É preciso separar o real de sua representação. O real é o que eu apreendo pela minha razão e pelos meus sentidos, porém falar sobre esse real é produzir um discurso a partir de linguagens verbais e não-verbais” (ROSSINI, 1999, p. 124). A suposição positivista de poder tocar o real mesmo através dos artifícios materiais de uma dada sociedade, ou seja, suas fontes para o saber histórico, torna-se carente de eficácia prática ao passo que o acesso a uma determinada realidade colocada em forma de narrativa fílmica, só pode ser concretizada se levado em consideração o caráter representativo contido no imaginário por trás da realização cinematográfica. Esta forma de dar sentido ao mundo só pode apresentar-se em sua forma de representação posto que o real assume diferentes nuances de acordo com a visão de mundo impetrada.

O cinema como fonte histórica, na abordagem fílmica, encontrou-se perpassado pela dicotomia ficção x história, o que acarretou algumas tensões e renúncias, como destacou Marcos Napolitano (2005). A antiga tradição de estudiosos sobre as relações entre cinema e História, tendeu a marginalizar os filmes ficcionais que retratam uma época em detrimento dos chamados filmes históricos que representariam por estarem chancelados pelo slogan “baseados em fatos reais”, carregaria consigo uma conotação de veracidade por estar apoiada em pesquisa bibliográfica e referenciada por estudiosos de determinado tema retratado no filme. Sabe-se bem que o cinema é um tipo de narrativa com linguagem própria, mesmo embasado pelo conhecimento histórico, não cessa de narrar de acordo com as estruturas, códigos e signos que permitem seu discurso figurar de acordo com uma subjetividade que lhe é peculiar. Mesmo em um filme de caráter histórico, a dimensão narrativa sofre modificações inerente ao imaginário do cineasta responsável. Convém frisar, que o acordo tácito entre a obra cinematográfica e a realidade dos fatos está consubstanciada ao desejo de quem produz o filme.

Os novos historiadores do cinema são convidados a recuperarem as estruturas contidas nos discursos dos filmes tanto de ficção quanto os de caráter de reconstituição histórica. Estes devem ser capazes de perceber primordialmente as modificações, permanências, desvios culturais, imaginário/ideologia que afere-se na narrativa fílmica. É o reconhecimento dessas estruturas simbólicas que tornar-se-á fonte de conhecimento histórico. O filme histórico, documentário ou de ficção são permeados por tensões que devem ser identificadas na escrita historiográfica, que abandonando o estatuto de veracidade (ou seja, a ilusão de acesso imediato a uma realidade) extraído do documento, pelo de representação, conseguirão estabelecer as bases discursivas traduzidas na linguagem do cinema:

Outra relação fulcral entre história e cinema pode aparecer por intermédio da dimensão deste último como ‘representação’. O cinema não é apenas uma forma de expressão cultural, mas também um ‘meio de representação’. Por meio de um filme representa-se algo, seja uma realidade percebida e interpretada, seja um mundo imaginário livremente criado pelos autores de um filme. (BARROS, 2011, p. 178-179).

Lançadas as bases epistemológicas que situaram o cinema enquanto fonte de trabalho histórico legítimo, deve-se ressaltar as suas capacidades enquanto objeto para o conhecimento para dada sociedade localizada no tempo e espaço. Como agente da história, o discurso fílmico adaptou-se e transformou a concepção que temos de um fato histórico. Compreendendo um arcabouço técnico e desenvolvendo uma cultura de massa que envolve uma indústria cultural que investe no cinema como difusor de ideologias que pode metamorfosear-se em vários tipos, é inegável a atuação do cinema na vida dos indivíduos: “[...] o imenso conjunto das obras cinematográficas já produzidas e também as práticas e discursos que sobre elas se estabelecem – pode ser considerado hoje uma fonte primordial e inesgotável para o trabalho historiográfico” (BARROS, 2011, p. 178).

Como agente histórico contemporâneo, o cinema procura deixar sua marca na História ao tentar reconstituir o passado conferindo sentido a um fato histórico, proporcionando uma nova leitura do mesmo. Ou ainda, quando interfere no modo de ver uma sociedade, pois este é claro, com todos os seus desdobramentos acaba por estabelecer molduras sociais que conferem sentido a um imaginário social coletivo. Entretanto, enquanto agente da história, o cinema, logicamente, também é perpassado pela sociedade que o produziu. Reconhecendo-se a dinâmica da sociedade, ou no sentido durkheimiano da sociedade como anterior aos indivíduos, ou seja, como moduladora de suas ações, o cinema deve ser visto como enquadrado dentro da esfera social, que não pode desvincular-se do seu

contexto original, nisto na nossa concepção, consiste o foco de uma análise do cientista social, principalmente o que enfoca as relações do cinema com a sociedade. O cinema molda ao mesmo tempo em que é moldado pelo contexto social de sua produção. Se os homens são filhos de seu tempo, este fato também é verdadeiro para o cinema.

Compreendido isto, resta-nos tentar averiguar a repercussão da adição do cinema e da fonte fílmica enquanto recurso pedagógico em sala de aula. Percebendo o lugar que este assume na contemporaneidade, sobretudo nas salas de aula de História, lugar social onde este parece estar ganhando cada vez mais lugar de destaque pela sua capacidade de instigar jovens e crianças visto que todos estão atrelados inegavelmente a uma tela, dispositivo, conexão que os mantém interligados dentro e fora da sala de aula. De maneira que “atualmente é a reflexão sobre as formas pelas quais professores e alunos têm se apropriado desse instrumento de comunicação como material didático que ganha espaço” (AZEVEDO; LIMA, 2011, p. 70).

A História ensinada em sala de aula visa desenvolver no aluno o seu exercício crítico e promove o reconhecimento deste relacionado ao seu lugar de origem, e na construção de identidades. De fato, a história da História escolar muitas vezes foi colocada em um patamar mais baixo em relação à história de cunho acadêmica, dicotomia que verifica-se na distinção entre pesquisadores vinculados a universidades e os professores em sala de aula no ensino básico. Esta mesma dicotomia é filha da hierarquização que polariza a academia de um lado, e a escola do outro.

As reflexões em torno da prática do magistério se viu prejudicada pela excessiva preocupação com a escrita ou operação historiográfica de alçada erudita, ou seja, a prática relacionada à historiografia de caráter acadêmica que ao instituir seus métodos e problemas próprios, não permitiu o avanço com relação a uma preocupação com a História ensinada em sala de aula. Como apontam alguns autores, é a partir da virada subjetiva ocorrida na década de 1960, que as ciências humanas em especial parecem ter desenvolvido uma maior preocupação com o sujeito, com suas ações e práticas. No bojo dessas constatações, aparecem as reflexões acerca do efêmero, privilegiando-se as particularidades e, em decorrência, o que é ensinado em sala de aula (GONTIJO; MAGALHÃES; ROCHA, 2009). Rompendo assim com a hierarquização que identificava a escrita da história como a pedra angular do ofício do historiador.

Desse modo identifica-se no ensino de História um aparato conciliador entre o que é ensinado e o que espera-se ser apreendido resultando em um jogo de construções de realidade que perpassa os atores envolvidos nesse processo. É este o sentido atribuído quando se procura o estabelecimento ou recuperação de uma memória subterrânea, ou quando

procura-se identificação em um passado comum que signifique unidade entre os indivíduos. Ora, é bastante comum que ao forjar o nascimento de uma nação, memória e identidade articulem-se na direção de garantir que os indivíduos compartilhem de um mesmo sentimento que os mantenha ligados no estabelecimento de coesão social. Nisso, diga-se de passagem, a escola e o ensino de História tem papel decisivo, uma vez que é no reconhecimento de um passado pretérito que se formam estas consciências e identidades coletivas.

Neste sentido é possível compreender que o ensino de História pode de maneira não arbitrária conduzir em direção das articulações ligadas ao anseio da nação. Desse modo Estado e nação podem servir-se do ensino de História para difundir sentimentos de coletividade. Cuidadosamente construída pelo Estado e seus agentes, a identidade nacional visa monopolizar e traçar as fronteiras entre “nós” e “eles”. Sendo assim, algumas outras estruturas contribuem para um sentimento de pertença ligado ao estabelecimento da identidade nacional, é o caso exemplar da memória.

A memória é um fator decisivo na articulação entre os conceitos de identidade e mesmo de nação, pois todo passado é ancorado em histórias, mitos, narrativas fundantes da nação. A memória é seletiva, constrói imagens na cabeça de experiências não vividas, de narrativas vivenciadas por outros. Numa primeira percepção e, sobretudo nos primeiros postulados, atribuiu-se ao fenômeno da memória uma instância pessoal. Mas, como identifica Michael Pollak (1992), é nos anos 1920-1930 com Maurice Halbwachs, fortemente marcado pela sociologia das representações coletivas de Émile Durkheim, que a memória adquire um caráter e um entendimento do fenômeno como sendo intrinsecamente ligado ao coletivo e ao social. Esclarece Pollak que “Na tradição europeia do século XIX, em Halbwachs, inclusive, a nação é a forma mais acabada de um grupo, e a memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva”. (POLLAK, 1989, p. 1).

A memória é legitimadora do sentimento de identidade. São elementos constitutivos de uma memória individual ou coletiva: os acontecimentos, personagens e lugares (POLLAK, 1992). Diga-se de passagem, a memória tida como oficial, ou seja, a memória nacional, é frequentemente campo de disputas onde quem detém o poder numa perspectiva simbólica (dos capitais de Bourdieu), estabelece que histórias irão formar o mito constitutivo gerador de coesão daquela sociedade. Um espaço de reprodução desses mitos geradores da nação, especificamente é a escola e o sistema educativo de um modo geral.

A unidade nacional é gestada no seio da escola, portanto caberia aos professores desempenhar o papel fundamental neste processo, pois é através deles que os alunos inculcam os elementos necessários para a construção de uma identidade coletiva. Sobretudo os

professores de história desempenhariam a função de socialização e de transmissão desses conteúdos que serviriam de elementos norteadores da pretensa unidade nacional. Se “a coletividade se alimenta da matéria fornecida pela história, este fato também é verdade para os professores de história, cuja atividade contribui para a construção de relações de pertencimento e para a afirmação de identidades sociais” (GONTIJO, 2003, p. 70).

Principalmente em contextos de crise, como no nosso atual cenário, faz-se necessário recorrer ao ensino de História como elemento chave para a identificação de soluções que levem em consideração o contexto em que os problemas surgiram, oferecendo ferramentas aos alunos para que em exercício crítico possam articular e interpretar a realidade dos fatos de maneira autônoma. É esta a forma como os historiadores deveriam tratar o contexto social contemporâneo oferecendo ferramentas epistemológicas para o reconhecimento dos problemas e posições que possa interferir na realidade prática, na vida dos indivíduos. É neste sentido que cresce o interesse pela compreensão de uma cultura escolar nas análises dos historiadores, pois como já dissemos anteriormente é a partir do aumento das reflexões com vistas à ação em exercício do magistério, que o ensino ocupa destaque dentro da Didática da História e promove uma série de intervenções no plano das políticas públicas.

O professor em sala de aula, assim como o currículo estabelecido na área, são dotados de significado e significância, ao passo que, uma suposta neutralidade no que é ensinado deve ser abandonado em perspectiva. Evidentemente ao recortar, ao selecionar, ao erigir que documentos, temporalidades, temas, assuntos, materiais a serem trabalhados, o professor opta por escolhas definidas previamente. Ressalta-se as tensões provocadas por estas escolhas, analisa-se este horizonte de expectativas a partir de dimensões que fogem a um controle permanente. Há sempre lógicas a serem desvendadas neste processo de ensino e aprendizagem “um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer” (FONSECA; SILVA, 2010, p. 16).

Ao mesmo tempo em que modificaram-se radicalmente as concepções de fonte para o trabalho historiográfico, as metodologias da Didática da História também ganharam novas formulações no que diz respeito à prática pedagógica dos professores. Com a implementação de novos portfólios educacionais o ensino de História procurou adotar estas medidas julgando ir além do livro didático e da aula expositiva, não que esses recursos tenham se esgotado, mas ocorreu no sentido de facilitar didaticamente o estudo do conhecimento histórico e sua interpretação na escala conceitual. O que aparecia como abstração, realidade complexa e distante do aluno, pode ser convertido em conteúdo que

adequou-se as novas propostas de ensino-aprendizagem. Esta mudança de maneira mais forte pode ser percebida a partir dos designios promovidos pelas mudanças derivadas do movimento Escola Nova¹³, que permitiu entre outras inovações a utilização do cinema, objeto de nosso interesse neste trabalho, como recurso pedagógico em sala de aula.

A ideia de que o conhecimento deveria ser construído, nasce no período em que adeptos da Escola Nova produziam suas contribuições para o ensino, fortemente influenciados pelos estudos em psicologia da educação e desenvolvimento cognitivo. Os preceitos estabelecidos pela educação de viés tradicional foram sendo amplamente discutidos e abandonados. Principalmente na compreensão de que o conhecimento se daria na transposição efetuada pelo professor, o ser iluminado que ajudaria o aluno a sair das trevas, este último seria apenas o receptáculo de tal processo pedagógico. Com os mandatários da Escola Nova, têm-se pioneiramente o entendimento de que somente na manifestação cognitiva dos sentidos o aluno poderia desenvolver um conhecimento autônomo e socialmente diversificado. Desta maneira, caberia propalar novos recursos e a diversificação de ferramentas pedagogicamente auxiliares no ensino-aprendizagem. Surge aí, especificamente com a criação em 1937 do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), a utilização do cinema como uma ferramenta capaz de atingir os objetivos da nova escola (ABUD, 2003).

O movimento educacional denominado de “Escola Nova” teve de modo semelhante ao que ocorreu nos EUA e na Europa resquícios também no Brasil, onde um conjunto de educadores lança, por exemplo, um “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, em 1932. Tendo este documento marcado uma espécie de vanguarda em relação às diretrizes que caracterizariam as políticas educacionais e a nova fase da educação no Brasil e o rompimento, segundo os signatários desse movimento, com as práticas oriundas da educação tradicional vigorante no país até aquele período. Os educadores brasileiros adeptos da Escola Nova, dentre outros, estava Anísio Teixeira que era um entusiasta do uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, para Anísio Teixeira, bem como para os outros educadores do período, os avanços tecnológicos deveriam ser acompanhados de uma teoria ou filosofia da educação que comportasse a reflexão e a emancipação do

¹³ O movimento educacional denominado de Escola Nova teve lugar de destaque no começo do século XX, fortemente influenciados pelo pragmatismo do pedagogo e filósofo da educação norte-americano Jhon Dewey (1859-1952) e tinha como pressuposto a crítica ao modelo educacional tradicional. Sobre os profissionais que compartilhavam os ideias desse movimento, Katia Maria Abud informa que: nos Estados Unidos, Suíça, França e Itália, educadores e estudiosos da Psicologia da Aprendizagem opunham-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando a uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliasse o acesso de todos à escola. Reconheciam que as transformações pelas quais a sociedade ocidental passava exigiam a utilização de diferentes métodos de ensino que enfatizassem o lado criativo do aluno e as possibilidades de participação na elaboração do conhecimento (ABUD, 2003, p. 185-186).

cidadão envolto em um universo social dotado de complexidade. O avanço tecnológico deveria acompanhar o avanço do sujeito enquanto ser capaz de operacionalizar a máquina ao mesmo tempo em que é capaz de analisar sua realidade social no processo educativo.

Em grande medida o cinema como ferramenta para o ensino-aprendizagem proporcionaria aos estudantes o contato com o lúdico, dessa forma os conteúdos poderiam ser trabalhados de maneira a complementar a ação do professor em sala de aula. As imagens contidas em sequência como ocorre em um filme, podem despertar no aluno da escola básica, o reconhecimento de elementos contidos no seu cotidiano, e levando-se em conta o primeiro tipo de conhecimento que adquirem pela experiência social, ou seja, que absorvem da matriz de orientação a que cada um está vinculado, a saber, o senso comum, podem ser colocados em evidência e contrapostos a partir do saber que os mesmos estarão construindo socialmente através da crítica a estes elementos encontrados na abordagem fílmica. Reconhecendo-se a capacidade própria dos signos contidos no filme, ocorre que nestas atribuições, o professor em sala de aula pode conduzir as discussões que permeiam os conteúdos que se propõe a trabalhar. É permitido apontar que o filme enquanto agente da história está permeado pelas contradições, continuidades e rupturas de um determinado contexto social, requer por parte do professor, a devida pormenorização dessa realidade.

Se a análise identifica que a abordagem fílmica se constitui com uma linguagem própria, em sala de aula este discurso autêntico inerente ao cinema deve ser retratado no momento das discussões que o mesmo suscitará. O professor em sala de aula, sobretudo o professor de História, deve promover devido o seu treinamento acadêmico e estágio intelectual diferenciado, a identificação das representações que perpassam o filme. Compreendendo que estas representações incidirão sobre o imaginário coletivo e proporcionarão a criação de outras representações, visto que a variação de escalas nesse jogo de representações não ocorre de maneira passiva. Se os alunos são capazes de criar significados no momento em que se apropriam de um texto, este fato ocorre de modo similar quando se apropriam de um filme. As diferentes linguagens por mais variadas que sejam ao serem incorporadas produzem diferentes sentidos naqueles que delas se apropriam. O que dar pra perceber de antemão é que a relação filme enquanto objeto, sujeito que assiste e sociedade que o produz, estão imbricados na mesma realidade social.

Indubitavelmente o uso das tecnologias no ensino é uma realidade que faz parte do cotidiano de muitas escolas hoje. É bastante comum que uma escola tenha dispositivos (computadores, projetores de imagem em salas de vídeo, acesso à internet, entre outros recursos multimídia) que dão suporte ao ensino. Desse modo, tais dispositivos e aportes

pedagógicos são pensados a partir da premissa de que a sua devida utilização influenciará de modo determinante no que os sujeitos em condição escolar aprenderão. O recurso audiovisual é capaz de mobilizar de maneira comprovadamente verificada a partir de estudos na área cognitiva, a fixação dos conteúdos, de modo significativo em relação ao que os alunos aprendem: “dados provenientes da visão e audição correspondem a 50% do que é retido pelos alunos. Audição e visão são também responsáveis pela retenção mais duradoura daquilo que os alunos aprendem” (ABUD, 2003, p. 189). Deixando claro que para a construção de um conhecimento autônomo e significativo, a mera fixação, por exemplo, de fatos históricos, não significa operação suficientemente capaz de produzir este estado de conhecimento sensível. Outras etapas devem ser mobilizadas para que se chegue a este resultado.

Refletindo acerca dos usos e abusos da utilização dos filmes enquanto documento histórico voltado para o ensino de História na sala de aula da escola básica, Katia Maria Abud (2003) aponta algumas continuidades que refletem a utilização deste tipo de fonte no ensino. Segundo a historiadora, é recorrente na sala de aula, a utilização do filme histórico ou documentário como retrato fidedigno de uma época, de acordo com o viés positivista amplamente criticado pelos novos estudos históricos. De uma forma, ou de outra, a autora identifica que muitos professores utilizam o filme como confirmação para aquilo que ele está explicando, ou como reforço complementar a um assunto. Retirando do filme a sua possibilidade de provocar o senso crítico dos alunos no exercício de sua imaginação histórico/sociológica. “O documentário e os filmes de época ou históricos têm, para a maior parte dos professores que utilizam a filmografia em sala de aula, o mesmo valor didático de um texto de um livro de História” (ABUD, 2003, p. 189).

Ainda de acordo com Katia Abud (2003), a utilização do filme como fonte histórica em sala de aula requer uma proposta didática. Sendo assim, o esclarecimento do que o filme pode gerar, ou seja, seus significados, por exemplo, no aspecto informativo deve ser distinguido do enfoque formativo. Desse modo a “informação pode ser definida como um pensamento que existe em um lugar, no tempo e no espaço [...]; e a formação como uma série de ações que apontam para um resultado” (ABUD, 2003, p. 189). O que a autora deixa transparecer é que na abordagem fílmica, os professores tentam repassar aos discentes o maior de número de informações que dizem respeito a determinados fatos do passado, desse modo, ao que tudo indica, o filme, principalmente o de viés histórico, “está se transformando também em professor de História” (ROSSINI, 1999, p. 125).

Uma corrente de pesquisadores estabelece como proposta didática compreender a fonte fílmica como um documento textual, ou seja, com as mesmas bases significativas em

ambas as linguagens. A tomada do documento fílmico enquanto texto procura resgatar segundo os signatários dessa concepção, a captação por parte dos alunos, das estruturas mentais e simbólicas semelhantes às encontradas no documento textual. Compreender o filme enquanto texto resulta, metodologicamente falando, num ganho de tempo considerável, visto que o método proposto pelo historiador Carlos Alberto Vesentini (2004), na coletânea organizada por Circe Bittencourt (2004), e que adotaremos para a construção de nossa sequência didática (produto pedagógico contido no apêndice desta dissertação), consiste em recortar, selecionar, subdividir o filme em partes que se adequem aos conteúdos estudados naquela unidade, ou seja, dado a estimativa do tempo de aula, não se pode tomar um filme na sua totalidade. A este exercício prévio, Vesentini chamou de desmontagem:

Denominei de desmontagem a um trabalho prévio à projeção em sala de aula, e estou pensando em uma série de operações simples, despidas das exigências técnicas e materiais muito especializados. Apenas um aparelho de vídeo e conhecimento sobre o tema em foco. Trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atendendo a interesses de conteúdo. É difícil sua efetivação em sala de aula, dado o tempo exigido. Mas por ela o professor amplia tanto o seu domínio sobre o filme quanto define melhor a bibliografia de leitura prévia para o trabalho com o filme (VESENTINI, 2004, p. 165).

De outra forma, também é bastante comum os professores utilizarem em sala de aula os chamados vídeos educativos, que são propostas elaboradas com o intuito estritamente pedagógico, não fazendo, portanto, objeto deste trabalho, que se ocupa especificamente das produções cinematográficas produzidas com o intuito de serem disponibilizadas nas salas de projeção. Entretanto, a utilização destes materiais de uso pedagógico ganha notoriedade a partir do momento em que começam a proliferar propostas governamentais, lembremo-nos das propostas chamadas de telensino, modalidade que passou a desenvolver-se nos anos 1990 e início dos anos 2000 constituindo-se numa tentativa de automatizar o ensino resultando na precarização da educação em áreas onde o mesmo foi instaurado. E, mais recentemente, as diversas propostas oriundas das escolas privadas onde ambientes virtuais e vídeo-aulas compõem a matriz pedagógica destes estabelecimentos de ensino, amplamente respaldado pelo mercado de produção de materiais didáticos.

O documento fílmico utilizado para o ensino de História comporta diversas possibilidades de abordagens em sala de aula. Uma cultura material que torna-se de ampla utilidade ao relacionar o meio social com a cultura intrínseca que os alunos carregam. Ao confrontar as suas convicções com as imagens dispostas no filme, os alunos poderão tencionar aquilo que já trazem consigo ao que é proposto na película cinematográfica. Desse modo, a

aprendizagem histórica poderá ocorrer ao mesmo tempo em que a tensão ocorrida entre as informações disponíveis no filme e as representações que delas são feitas, forem postas em consideração no momento que se segue a apropriação obtida logo após a apresentação da película e das discussões suscitadas no debate, comportando momentos distintos e imprescindíveis. O resultado gerado por esse processo pode, se conduzido de forma correta, despertar aquilo que o alemão Jorn Rüsen chamou de consciência histórica:

[...] se entende por consciência histórica a suma 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. (RUSEN, 2001, p. 57).

E ainda de acordo com Rüsen (2001, p. 56), a consciência histórica é a “realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária”.

Ao eleger a fonte fílmica enquanto documento histórico em sala de aula, o professor está rodeado de interessantes opções para operacionalizar com a ferramenta ao qual ele está se propondo a trabalhar. Como coloca um dos maiores estudiosos brasileiro na área, Marcos Napolitano, o professor deve trazer alguns questionamentos que incidirão sobre suas ações em sala de aula “qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina? Ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos?” (NAPOLITANO, 2003, p. 12). Tais questionamentos colocam para o professor questões de método, e a escolha do método adequado no tratamento da fonte fílmica em sala de aula, corresponde a um momento importantíssimo do qual depende o resultado final desta ação pedagógica. Sistematizar estas esferas no trabalho escolar corresponde primordialmente a seleções que denotam a atuação docente, entendido em perspectiva educacional epistemologicamente correta, como sujeito da práxis.

Ainda de acordo com as contribuições trazidas por Marcos Napolitano (2003), é imprescindível, como coloca o historiador, que os professores não se esqueçam de relacionar todos os elementos e desdobramentos que envolvem o cinema. Dito de outra maneira, não podem perder de vista que imbricado ao estabelecimento socialmente chamado de cinema, existem outras estruturas que compõem a totalidade de seu conjunto. O cinema além de imagens dispostas em velocidade acelerada faz parte também de uma indústria cultural de massa, é ele também uma obra de arte coletiva, um aparelho de comunicação, difusor de modas, influência de comportamentos, lança mão tendências, rompe com uma estrutura

vigente, ou pode também, na mesma medida, legitimar o *status co*. Para além da visão imediata e, portanto, do senso comum, de que o aparente desdobramento do cinema é o filme, o professor em sala de aula de História, deve apontar todas estas variáveis para que não se torne o cinema entidade autônoma desvinculada do seu contexto social de produção.

Reconhecidas as capacidades de utilização do filme em sala de aula, não pretendemos esgotar, aqui nesta dissertação, as diversas possibilidades de trabalho com a fonte fílmica. Existem ainda diversas maneiras de se operacionalizar com esse tipo de documento. Entre continuidades e rupturas, erros e acertos, o trabalho com esta fonte parece apresentar outros caminhos que possam apontar para mais formas de desenvolvimento desta ferramenta. Procuramos por intermédio destas linhas evidenciar como pode ocorrer a variação de escalas ao trabalhar com o documento fílmico apontando seus campos de pertinência para o ofício a que os historiadores são chamados a constituírem por sua excelência. Foco de nossa abordagem, os filmes como já vimos, hoje é facilmente mensurável entre os monumentos utilizados pelos historiadores como objeto que se mostra à luz do dia para as interpretações historiográficas.

CAPÍTULO 3 – OS CINEMAS AFRICANOS E AS CONSTITUIÇÕES NACIONAIS EM ÁFRICA

De todas as artes, o cinema é para nós a mais importante!

(Lênin)

Doravante, procura-se refletir e evidenciar como se estabeleceu o cinema em África, como o imaginário de cunho ocidental construíram as imagens do continente e de suas gentes também no cinema, a partir dos estereótipos e da resposta dada pela intelectualidade africana no momento de contraposição a esses pressupostos, sobretudo de alçada eurocêntrica. Compreendendo a peculiaridade desta jornada, pretende-se discutir o papel do cinema nesse propósito. Principalmente ao “conjunto de cinemas habitualmente tratado como bloco unificado, sob a denominação ampla de cinema africano” (FERREIRA, 2014, p. 9). Desse modo, analisar-se-á como o cinema ajudou nas constituições nacionais de algumas nações africanas pós-independentes.

Se a História é a ciência dos homens no tempo, o cinema, por sua vez, “é a arte do espaço e do tempo – de um espaço que se arrasta no tempo e de um tempo feito de uma espacialidade muito própria – um tempo construído de fragmentos”. (TAVARES, 2015, p. 352). Contemporaneamente, as imagens estáticas ou em movimento fazem parte do cotidiano, levando o homem, quase a todo instante, a estar disposto em contato com ecrãs, superfícies que permitem projetar imagens e, assim, transmitir de forma direta o conteúdo assinalado.

Dessa forma, embora possua história centenária, o cinema continua a emanar, com habilidade que lhe é particular, formas de compreender e simular a realidade que se pretende retratar a partir da visão de seus realizadores. Como já ressaltado por uma fortuna crítica, que se preocupa com as relações de semiótica, ética, estéticas, histórico/sociológicas do cinema, há uma espécie de conversão em torno da não neutralidade ou pura casualidade das imagens. Destarte, o cinema é perpassado atualmente por imagética que varia desde ilustrações digitais, em 3D ou 4K, que agem segundo o interesse particular de quem as projeta, atendendo estritamente a um designio previamente estabelecido:

Compreender que a imagem cinematográfica não é inocente e que é fonte inesgotável de significações é uma arma eficaz contra o embotamento dos sentidos e contra a absorção cega dos significados, engendrada por um dispositivo que se transforma e se adequa a novas realidades, mas que mantém intacta a sua capacidade de sedução pela imagem. (TAVARES, 2015, p. 352).

Da mesma forma que há extensa produção cinematográfica ocidental, seja europeia ou norte-americana, em África existe mercado cinematográfico bastante difuso e

marcado por suas peculiaridades, produções nacionais que variam tanto quanto sua forma e gostos. Por vezes tidas como marginais ao grande público, as produções cinematográficas oriundas de África representam um mercado bastante particular, que mudam sua relação ou as moldam de acordo com a proximidade ou distância de seus realizadores com as antigas metrópoles, outrora responsáveis direta ou indiretamente pelas abordagens fílmicas na era colonial e no imediato período pós-independências. O fato é que, de uma forma ou de outra, através da propagação e acesso à internet, diversas cinematografias africanas podem ser vistas por público acostumado a temporalidades e narrativas de cunho ocidental. De forma legal (por meio de plataformas de streamings, mostras de cinema africano) ou ilegal (downloads em sites de pirataria ou retransmissão online) produções africanas chegam ao conhecimento de maneira a ressaltar a diversidade e o modo como seus realizadores procuram retratar a própria realidade, em visão endógena dos inúmeros processos ocorridos no continente africano.

De modo idêntico ao não reconhecimento epistemológico acerca de uma filosofia africana, há desconhecimento quase geral sobre a existência das cinematografias africanas e esse fato, como já observado, deriva da profunda estrutura colonizadora em aspectos culturais que renegam ainda hoje outras formas de ver e sentir o mundo, principalmente sob a perspectiva africana. Algo potencializado com a égide dos discursos que procuraram projetar a história do continente africano também no cinema, como é facilmente notado em produções estadunidense ou europeia. O cinema africano retrata e conta as diversas histórias em torno das especificidades e olhares locais, que incidem decisivamente nas expressões culturais de seus povos.

Produções periféricas oriundas de países fora do eixo hollywoodiano são comumente associadas a contextos de países de terceiro mundo, cinematografias que procuraram resgatar, sobretudo, a forma e o modo de vida de sujeitos e locais renegados pela narrativa ocidental também no cinema. Em África, por exemplo, as produções nacionais que emergem no contexto de luta anticolonial, especificamente nos anos 1960, refletem o horizonte de expectativa que desemboca primordialmente nas independências dessas antigas colônias. Um salto quantitativo ocorrerá, a partir das independências, evidenciando o papel que essas produções tiveram nos processos de construções nacionais e nos mais variados projetos de identidade nacional, seja na África portuguesa, nas antigas colônias britânicas ou nos países africanos de colonização francófona, sendo assim:

Os filmes foram usados em diversos momentos da História para reforçar e inventar identidades nacionais. Pelo facto de ser sustentado por imagens que são consideradas um espelho do real, o cinema ocupa, muitas vezes, o lugar de “discurso

da verdade”. Um dispositivo que nunca foi um mero reprodutor da realidade, sempre usou a realidade como discurso, um discurso que se apresenta como um espelho aperfeiçoado que, não só reflete, mas reelabora as imagens do mundo, tornando-o mais compreensível e ordenado segundo padrões ideais. (TAVARES, 2015, p. 371).

Inevitavelmente, a chegada do cinema na África esteve atrelada ao contexto colonial, visto que das primeiras filmagens realizadas na parte norte do continente, datam do período em que o território africano sentia as marcas indelévels da Conferência de Berlim. O certo é que, “logo nos anos seguintes à primeira exibição do cinematógrafo em 1895 na França, o cinema já estava presente em boa parte da África” (GOMES, 2013, p. 11)¹⁴. Ora, dado o contexto de chegada do cinema em África, nota-se o caráter eurocêntrico da maioria das produções que engendraram os primeiros olhares e procuraram descrever o sujeito africano. Segundo fortuna crítica especializada, (GOMES, 2013; ARMES, 2014; BAMBA, 2017; LIMA JUNIOR, 2016) tais realizações reforçaram diversos estereótipos. Ainda no viés da inferioridade africana, as primeiras produções realizadas em África marcaram o processo de invenção do continente permeado de racismos e outras classificações europeias, de modo que haveria uma intrínseca relação entre discurso colonial e as imagens construídas acerca dos africanos:

Assim, como parte de sociedades racistas, os cinegrafistas mandados para captar as peculiaridades africanas, quase sempre compartilhavam do consenso de que a África era mesmo um continente atrasado, bastante distante dos superiores valores ocidentais e da modernidade. Imagem e discurso colonial andavam juntos. (GOMES, 2013, p. 13).

Consequentemente, através do questionamento acerca do processo de colonização em África, e a crescente luta por libertação nacional e autodeterminação, a cinematografia realizada por africanos começa a tomar corpo e é possível, enfim, falar de uma cinematografia nacional genuinamente realizada por africanos. Apesar de difícil definição, tais cinematografias ajudaram a estabelecer, em maior ou menor grau, as identidades nacionais africanas pós-independentes. Do norte ao sul do continente, diversos realizadores tentaram consolidar as identidades recém-saídas do grilhão imperial europeu e a realizar o processo complexo de descolonização das mentes africanas, através da *mise-en-scène* de películas

¹⁴ Entre a bibliografia consultada, não há uma convergência de datas que balize precisamente um ponto de partida em que as primeiras filmagens realizadas no continente africano foram feitas. O fato é que os especialistas apontam que tais primórdios se deram mesmo em fins do século XIX e início do século XX, na região hoje conhecida como Magrebe, na parte norte do continente africano. Roy Armes, por exemplo, aponta a época de “introdução do cinematógrafo e seus sucessores na África – na Argélia e na África do Sul já em 1896, no Marrocos e na Tunísia em 1887 e na Nigéria em 1903” (ARMES, 2014, p. 20).

produzidas com o intuito de romper com a narrativa e os valores culturais hegemônicos ocidentais que refletiam quase nada o modo de vida africano.

3.1 CINEMA E CONSTITUIÇÕES NACIONAIS: Moçambique – Egito e Nigéria

O britânico e estudioso de cinema Roy Armes é bastante contundente ao afirmar que “não há nenhum conjunto de obras cinematográficas que possa ser chamado de cinema africano” (ARMES, 2014, p. 19). Para o especialista supracitado, essa constatação ocorre porque embora houvesse uma produção já centenária de obras cinematográficas realizadas na África, tais abordagens não representariam a totalidade dos fatos observados, tampouco dariam conta dos múltiplos processos que envolveram o continente africano em uma teia complexa de realidades projetadas de fora-para-dentro e vice-versa. Ainda segundo Armes (2014), o continente africano só pode ser definido em termos geográficos, uma vez que é impossível definir e homogeneizar espaço tão vasto culturalmente, a territorialidade do continente, talvez, seja a única modalidade objetiva e apreensível.

O que parece convergir ao estudar e debruçar-se sobre os cinemas africanos, é a peculiar e difícil tarefa de situar e mesmo definir tal conjunto de obras cinematográficas. Principalmente pelo fato de estar-se acostumado a enquadrar e organizar as cinematografias em esquelito estruturalista ocidentalmente consagrada. Esse conjunto de cinemas enfrentam realidades que só podem ser compreendidas, de modo eficaz, através da formulação de seus realizadores em contato direto com o agir e pensar em aspectos culturais e filosóficos africanos. Portanto, da mesma forma que uma série de conceitos e categorias cunhados no Ocidente não dão conta de abarcar o universo tradicional cultural africano, certos enquadramentos, organizações, estéticas, dentre outros elementos que constituem o universo de produção e crítica de cinema de caráter europeu ou estadunidense, não se aplicam ao mosaico de complexidades que é o assim chamado homogeneamente “cinema africano”.

A dificuldade em definir o conjunto complexo de cinematografias africanas dá-se também pelos inúmeros processos, problemáticas e articulações que envolvem a África como um todo. Questões que variam desde a língua, conflitos étnicos e religiosos, conflitos civis pela rédea dos Estados pós-independentes, além de dissabores provocados por questões territoriais e fronteiriças. Envolto nesse contexto, o cinema africano reflete intrinsecamente esses temas que estão à luz do dia no continente. Desse modo, a “cinematografia africana – e seu estudo – reflete invariavelmente essas tensões e ambiguidades” (ARMES, 2014, p. 20).

Cessado o domínio político, com o fim do colonialismo, como apontam diversos estudiosos, caso de Roy Armes, as primeiras produções genuinamente realizadas por africanos começam a despontar nos anos 1960. Nesse conjunto estão nomes de grande relevância para as constituições dos cinemas nacionais, caso de Ousmane Sembene, considerado pai do cinema africano, Paulin Soumanou Vieyra, Flora Gomes, Licínio Azevedo, Ruy Guerra, Sol de Carvalho, entre tantos outros responsáveis por edificarem em África uma produção emergente e a consolidarem a indústria de cinema, auferindo-lhe capacidade de narrar as próprias histórias. Portanto, “as primeiras produções cinematográficas locais fazem parte do processo gradual de desmantelamento do sistema colonialista e surgem nas nações africanas independentes” (ARMES, 2014, p. 21).

Há nas cinematografias africanas diferenças quanto a sua estética, bem como nuances que variam de acordo com o financiamento de ex-metrópoles a antigas colônias, caso da África do Sul e de nações francófonas, que embora politicamente estivessem livres da tutela europeia, continuavam a depender financeiramente dos impérios britânico, francês ou belga. É o que se nota, por exemplo, na África do Sul, antes de 1994, ou seja, período marcado pelo apartheid (sistema político que perpetuou resquícios coloniais na África), segundo Roy Armes, “o cinema nacional estava ligado, tanto em termos criativos quanto em termos financeiros, aos interesses americano e europeus, de forma que as produções sul-africanas e estrangeiras eram quase idênticas” (ARMES, 2014, p. 21).

Ainda no que concerne às dificuldades encontradas na definição do que é genericamente chamado de cinema africano, reside o fato de que muitos dos filmes sobre a África foram feitos por cineastas que não necessariamente nasceram em África, ou que realmente participaram ativamente da construção desse mercado, ou são realizadores que fizeram filmes através de cooperações internacionais, sejam elas de nações mais alinhadas à esquerda do espectro político, recebendo considerável aporte financeiro e de quadros, equipamentos e outros portfólios de nações socialistas como URSS e Cuba. Bem como produções e realizadores que estabeleceram verdadeiras fronteiras transnacionais¹⁵. Os dados fornecidos por Roy Armes (2014) e compilados a seguir em forma de quadro dão panorama

¹⁵ Teóricos como Mohamed Bamba (2017), inspirado por outros teóricos que analisam a presença germânica e de outros expoentes do leste europeu no cinema hollywoodiano, de igual maneira o observado em cinemas periféricos, preferem conceber a presença estrangeira em cinematografias nacionais em termos de “transferência cultural”. Ao incorporar elementos culturais de realizadores de outros contextos que não seja o africano, os cinemas nacionais que estavam se gestando na África, encontraram nessa presença externa modelos e formas que contribuíram diretamente na formação de cinematografias que atenderam a diversos interesses sejam eles estéticos ou culturais. Bamba salienta que “Quando esta migração é motivada política e ideologicamente, não há dúvida de que ela se acompanha de uma implicação pessoal com a prática cultural e o cinema em gestação no país em questão”. (BAMBA, 2017, p. 47).

acerca da multiplicidade de películas, assim como realizadores e países que construíram a história do cinema em África desde as primeiras produções até hoje.

NÚMERO DE FILMES	CINEASTAS	PAÍSES
5.415 filmes	1.253 cineastas	37 países

Quadro 1 Dados quantitativos acerca das produções realizadas em África
Fonte: Roy Armes (2014)

Assim sendo, do norte ao sul do continente africano, diversas foram as produções nacionais que efetivamente ajudaram no processo de construção nacional dos Estados pós-independentes. Cada um de maneira própria, mas com ideal semelhante, formou linha de trabalho visando o estabelecimento de gerações que se consolidaram enquanto cinematografias divergentes e plurais. Posto genericamente, o assim chamado cinema africano varia também quanto aos interesses nacionais, seja na África do norte ou na África abaixo do Saara, tais cinematografias despertaram no imaginário social de quem os produziu o estabelecimento de atividades nos mais diversos sentidos.

O caso moçambicano, por exemplo, mostra como as primeiras produções nacionais realizadas naquela ex-colônia portuguesa tinham como viés a proposta de unificação da nação a ser gestada. Moçambique torna-se oficialmente independente em cinco de junho de 1975, depois de intensa guerra que durou cerca de 10 anos contra o império português. O processo por luta e libertação nacional do grilhão metropolitano foi desencadeado e, entre outros atores da sociedade moçambicana, destacou-se o movimento nacionalista Frente de libertação de Moçambique (FRELIMO) criado nos 1960.

A Frente de libertação de Moçambique surgiu a partir da coalização de outros movimentos nacionalistas: União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), a União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI) e a União Nacional Africana de Moçambique (MANU), como revelam as teses formuladas no seu III congresso realizado em 1977. Data também desse período, a mudança de perspectiva política da FRELIMO que deixa de ser uma frente nacionalista para ser um partido político de vanguarda marxista-leninista.

Ao assumir a égide do Estado, enquanto administração pública, o partido FRELIMO começa a construir o projeto de nação. Elencando, sobretudo, os valores necessários para a constituição da nova nação moçambicana. No imaginário social da

intelligentsia da FRELIMO, ou seja, de seus dirigentes mais expressivos, haveria elementos normativos para a sociedade que estava gestando-se. Cria-se, também, uma dualidade real que representava a maneira que a nova nação deveria ser, a total oposição aos sistemas vigentes anteriormente. Nesse caso, a negação total ao colonialismo e às práticas ditas místicas em prol de uma racionalidade científica ao molde cartesiano. Assim, emergiria novo cidadão moçambicano, livre das amarras de que o sistema de inferioridade colonial exercia.

A nação moçambicana pós-independente teria como principal foco para sua constituição nacional a consolidação do ideal proposto no projeto do “homem novo”, símbolo da identidade nacional, proposta conhecida como “moçambicanidade”. Em vista disso, diferentes seguimentos culturais da sociedade moçambicana deveriam contribuir para a formação dessa nova mentalidade. Nessa senda, o cinema aparece como instrumento político para a realização do projeto de nação da FRELIMO:

É importante salientar a particularidade do cinema moçambicano no contexto africano. É uma cinematografia que, além de coincidir com a utopia da construção da nação, distingue-se do resto dos cinemas nacionais africanos pelo fato de se constituir como prática cultural sem nenhuma intervenção da ex-potência colonial, Portugal (BAMBA, 2017, p. 51).

Posto isso, para compreender como se constituíram as cinematografias africanas pós-independentes, é necessário ter em vista aquilo que Mohamed Bamba (2017) pontua a respeito das experiências cinematográficas ocorridas primordialmente em países de terceiro-mundo para a consolidação de novo aporte conceitual denominado “cinema engajado”. As reivindicações nacionais por soberania e autodeterminação em África foram pano de fundo para o surgimento dessa modalidade de cinema. A arte engajada é produto de um contexto em que a realidade é tomada como objeto para as reflexões propostas nas diversas modalidades e expressões artísticas, sendo assim “além de ser uma forma de luta ideológica, a arte engajada pode ser também concebida como um meio de alcançar o conhecimento e a liberdade” (BAMBA, 2017, p. 48).

Dotada de um humanismo ético, a arte engajada tem como principal campo de interesse assuntos que hoje se denomina de (levando em consideração o caráter positivo desta assertiva) politicamente corretos. O cinema engajado procura inscrever, principalmente através de películas de cunho político, seu caráter pedagógico e militante, fato notório também observado na formação do cinema moçambicano nos anos 1970 e 1980. É nessa alçada que os realizadores de filmes são tomados pela ideia de cinema-ação, como observador atento, portanto:

O cineasta é testemunha de seu tempo. Na ficção como no documentário, ele intervém sobre a realidade, e quando sua obra tem caráter declaradamente pedagógico e militante, é para agir sobre a percepção e a consciência do espectador. (BAMBA, 2017, p. 48).

Um filme de cunho político guarda as inquietações e procura abarcar as demandas da sociedade que o produziu. No contexto de formação da nação moçambicana pós-independente, as produções cinematográficas teriam papel fundamental para a construção do Estado nacional e para a consolidação do homem novo.

Assim como outras atividades culturais deveriam orientar as práticas condizentes com a nova perspectiva nacional, o cinema moçambicano teria caráter pedagógico para a efetivação da ideologia socialista e para o projeto de moçambicanidade. A produção de filmes no Moçambique pós-independente seria perpassada, além dos aspectos estéticos e políticos, pela formação do povo, ou seja, por meio das películas, o cidadão comum sem acesso aos níveis mais elementares de escolarização, haja vista o modelo excludente educacional colonial, deveria ser educado através de uma pedagogia da práxis. O anti-imperialismo latente na sociedade moçambicana foi reforçado em produções que tinham como objetivo escuso alcançar a descolonização das mentes moçambicanas.

Mohamed Bamba (2017) observa que é a partir dessa perspectiva de engajamento político e cooperação internacional que a história cultural de Moçambique se estabeleceu no imediato pós-independência. Data do referido período a chegada de cineastas estrangeiros que participaram da organização e constituição do cinema nesse país. Colaboradores do leste europeu, bem como de Cuba e Brasil, estreitaram laços, principalmente por apego ideológico, e realizaram produções que fazem parte do acervo cultural da história do cinema moçambicano. Uma das primeiras medidas tomadas pelo então presidente moçambicano Samora Machel em 1975 foi a criação do Instituto Nacional do Cinema (INC). O principal objetivo do INC seria subsidiar produções moçambicanas que tinham como campo de interesse a propagação da ideologia socialista. O homem novo era um projeto que deveria ser gestado também de forma contundente pelo cinema, assim como a própria nação (comunidade política imaginada) moçambicana.

A criação de uma nova tradição perpetuada nos preceitos socialista contaria com apoio de diversos segmentos da sociedade moçambicana. A analogia feita por Bamba (2017) entre cinema e História, cineasta e historiador, traduz perenemente a ideia consagrada pela intelligentsia dirigente do país, o cinema deveria reescrever a história de Moçambique independente. Para tanto “O cineasta, como um historiador, era convidado não só a reavaliar e

re-escrever a história oficial, bem como tinha como missão retratar a realidade pós-colonial” (BAMBA, 2017, p.50). A escrita da história de Moçambique independente seria perpassada pelo olhar atento do cineasta, capaz de estabelecer narrativa política condizente com a realidade e o contexto social da nação a ser gestada.

Como no Vietnã, em Cuba e na maioria dos países latino-americanos, o cinema foi experimentado nos últimos países africanos ainda em luta contra a colonização portuguesa (Angola, Moçambique) como uma arma de libertação, **mas também como uma mecânica na criação simbólica da nação**. (BAMBA, 2017, p. 50, grifos nosso).

A criação do Instituto Nacional de Cinema pode ser considerada o marco para a consolidação de uma cinematografia moçambicana. O INC faz parte da revolução cultural pretendida pela FRELIMO, onde variados elementos constituiriam armas ideológicas para a construção nacional moçambicana. É preciso ter em mente o reconhecimento por parte dos dirigentes de FRELIMO, majoritariamente do então presidente Samora Machel, do poder que as imagens estáticas ou em movimento representaram para a propagação da ideologia política para as populações mais longínquas da zona rural de Moçambique. Data desse período, a divulgação de filmes no molde curto documental, bastante difundidos na primeira metade do século XX, conhecidos como cinejornal.

Nesse sentido, o Kuxa Kanema¹⁶ (Kuxa = nascimento e Kanema = imagem, cinema em língua macua) é reconhecidamente o principal cinejornal moçambicano responsável pela divulgação da propaganda socialista. Os filmes produzidos no âmbito do Kuxa Kanema eram trasladados às populações rurais através de unidades móveis (carros doados pela URSS) (BAMBA, 2017). O Kuxa Kanema foi responsável pela ação propagandística oficial ao levar às mais distantes zonas do país o mito gerador da nação que estava a se gestar, assim a unidade nacional além de desejada, sentida, podia ser vista através desse cinejornal.

O cinejornal Kuxa Kanema não só representava a concretização de um cinema popular no sentido de “capturar a imagem do povo numa tela e restitui-la ao povo”, mas simbolizava também a vontade política de transformar o cinema numa arma de luta ideológica e numa mecânica para a criação simbólica da nova nação moçambicana. (BAMBA, 2017, p. 52).

¹⁶ A realizadora portuguesa Margarida Cardoso escreveu o roteiro e dirigiu uma espécie de documentário acerca da criação do Instituto Nacional de Cinema moçambicano. Intitulado Kuxa Kanema : O nascimento do Cinema, traz uma análise e testemunho de alguns expoentes que participaram daquele período de efervescência e implementação do cinema em Moçambique. (Margarida Cardoso, Moçambique, 2003, documentário, 52 minutos).

O cinema em Moçambique nasce praticamente junto com o ideal de construção nacional moçambicana. Em sua construção nacional e também de sua cinematografia, as ex-colônias portuguesas, caso de Angola e principalmente Moçambique, diferem, por exemplo, das nações franco-africanas independentes, onde mesmo findado o domínio político, o financiamento do ex-império francês continuou a custear as produções cinematográficas. Moçambique, contudo, a partir do imaginário social da elite dirigente do país pós-independente, rechaçou qualquer ajuda vinda de Portugal. Pode-se falar, nesse sentido, que as principais produções do Moçambique independente estavam sob custódia estatal. Seguindo esse caminho, segundo Mohamed Bamba (2017, p. 51), a cinematografia moçambicana “permite o estudo de sua história numa perspectiva mais anti-colonialista do que pós-colonial” (BAMBA, 2017, p. 51).

É interessante ressaltar, como apontam os estudiosos em cinema moçambicano, a escolha da FRELIMO em optar por uma produção vinculada ideologicamente ao Estado-nação. Ao contrário de outras nações africanas, a elite dirigente do país personificada na FRELIMO, compreendeu que o mecanismo responsável pelo fascínio gerado pelas imagens poderia despertar nos sujeitos moçambicanos a referência ao projeto de identidade nacional. Uma vez que o cinema como proposta pedagógica representaria inevitavelmente parte essencial da revolução cultural que estava em voga, é partindo desse pressuposto que clarificasse a afirmação de que “nação e cinema existem e só podem existir graças a um mesmo mecanismo: a projeção” (BAMBA, 2017, p. 52). Nesse viés analítico, é possível entender que o cinema moçambicano, emaranhado de fatores internos e externos, representou de modo fulcral o ideal proposto na concepção de cinema-ação ou de arte engajada.

Entre altos e baixos, por sua vez, o cinema egípcio pode ser tipificado como cinema nacional genuinamente africano, apesar do hibridismo provocado pelo mosaico de culturas e interesses observados na cinematografia egípcia. Entretanto, para alguns autores como Roy Armes, a constituição de um cinema nacional egípcio é fato irrefutável: “existe um único país africano onde a existência de um cinema nacional é inquestionável: o Egito, que produziu 56% de todos os longas-metragens de ficção do continente” (ARMES, 2014, p. 34).

O cinema nacional egípcio é obra que se desenvolveu quase que por completo em seus quase oitenta anos, espécie de pioneirismo latente. Conseguiu constituir um mercado interno forte, servindo ainda de potencial exportador de películas para o restante do mundo árabe, bem como para regiões do Golfo. Tendo como principal consumidor a população local, diversas produções caíram no gosto do público egípcio a partir do estabelecimento de vários

gêneros de filmes, que costumam ser identificados em termos culturais e estéticos como o musical, o melodrama, a farsa, a comédia, filmes realistas, gângsteres, etc. (SHAFIK, 2014).

Fazendo uma incursão acerca da abordagem histórica do desenvolvimento da indústria cinematográfica egípcia, Viola Shafik (2014) apresenta breve panorama do cinema nacional egípcio. Segundo os dados quantitativos citados por Shafik (2014), desde 1924 já foram contabilizados cerca de três mil longas-metragens produzidos pelo cinema nacional egípcio. Ainda segundo a autora, o mercado interno onde as cinematografias egípcia foram produzidas criou espécie de gênero comercial, ou seja, capaz de exportar para outros países e assim tais películas possuem como destino principalmente o mundo árabe.

Através do panorama histórico traçado por Viola Shafik a respeito das produções realizadas no Egito, é perceptível as diferentes fases de construção desse cinema nacional. A “Hollywood do Nilo” como assim é conhecido o cinema nacional egípcio, teve seus primórdios atrelados, inevitavelmente, à perspectiva ocidental europeia. Conta-se que logo após as primeiras realizações europeias em 1896, os filmes dos irmãos Lumière puderam ser vistos na cidade do Cairo (SHAFIK, 2014). Mas, somente nos anos de 1925-1935, é que surge o cinema egípcio tal qual concebido em sua forma pelo Ocidente. Os anos 1927-1930, são considerados pela crítica especializada, como o período de gênese do cinema egípcio posto que houve um aumento expressivo na quantidade de produções internas. Mas é a partir do surgimento dos estúdios Misr em 1935, que a produção endógena egípcia passa a sustentar suas realizações internamente.

O advento dos estúdios Misr, como salienta Viola Shafik, representou de maneira unanime entre os estudiosos do cinema nacional do Egito, o momento em que o pioneirismo assentou as bases para a consolidação da indústria cinematográfica egípcia. Nesse sentido, o estúdio diferiu, por exemplo do mercado hollywoodiano, em que este detém o monopólio de quase toda a totalidade das produções estadunidense. Os estúdios Misr funcionaram, sobretudo, como “catalizador para o cinema nacional como um todo, principalmente por haver estabelecido padrões técnicos e artísticos” (SHAFIK, 2014, p. 149).

Após a tomada do poder pelos militares de Al-Nasser em 1952, e o fim da monarquia, bem como da influência britânica no Egito, o cinema nacional experimentou uma fase em que o mesmo foi estatizado e esteve fortemente marcado sob égide econômica e política. Outros gêneros e perspectivas estéticas irão surgir no contexto de independência e nacionalização do cinema egípcio, é o caso do “realismo do cinema terceiro-mundista” (SHAFIK, 2014). Como verificado em outros contextos culturais de produções incipientes ou periféricas, o chamado realismo do Terceiro Mundo, engloba, como já discutido por

Mohamed Bamba (2017), o cinema-ação e arte engajada. No contexto de seu surgimento no cinema nacional egípcio, o gênero realismo ressaltou também aspectos socioculturais de uma agenda de interesses ligada mais à esquerda do espectro político. Entram na rota de preocupações do cinema nacional realista egípcio temas que se referiam: “a dominação estrangeira e a injustiça social, até o racionalismo e a igualdade de gêneros, criando um tipo de ‘cinema do meio’ egípcio” (SHAFIK, 2014, p. 152).

Embora tenha sido estatizado, o cinema nacional egípcio não encontrou na administração pública os meios necessários para uma maior efetivação de suas práticas, ou para um aumento quantitativo e qualitativo das produções locais. Esbarrou na burocracia de um Estado pouco hábil e que tomou atitudes que não beneficiaram os realizadores e outros expoentes do cinema nacional egípcio. Nem medidas como a criação de uma Organização Pública do Filme Egípcio ou a fundação de uma Organização Geral de Filmes foi capaz de alavancar as produções em termos de padrões técnicos. Assim em 1967 registrou o pior índice desde os anos 1940, no tocante a realização de cinematografias nacionais. (SHAFIK, 2014).

Uma nova fase no cinema nacional egípcio (1971-1991) é marcada pelo advento da mídia eletrônica e dos satélites para retransmissão de canais de televisão. Esta nova fase marcada pela política denominada “porta aberta”, ou seja, o Estado-nação egípcio, agora em nova tutela, não permaneceria fechado aos investimentos estrangeiros, sobretudo ocidentais. O fato é que mesmo com essa abertura ao capital estrangeiro, o cinema nacional egípcio foi, de certa forma, mudado pelas novas tecnologias que permitiram inovadas modalidades de consumo, não somente de cinematografias produzidas no Egito. Agora, não somente o cinema, mas a televisão fazia parte do cotidiano dos egípcios, o que antes se reduzia ao consumo de películas, com o advento do satélite, outras produções audiovisuais como novelas, séries, dentre outros, caem no gosto dos egípcios Bem como o aparecimento do videocassete, gerando um impacto econômico considerável.

Além de todos os aspectos citados, o cinema nacional egípcio tem de conviver com a censura, como aponta Viola Shafik (2014). Alguns temas como a sexualidade, o consumo de drogas, o questionamentos de heterodoxias religiosas, reivindicações políticas mais incisivas, a participação das mulheres em sociedades majoritariamente paternalistas são temas tabus em sociedades árabes. Mesmo com a limitação de temas, a produção nacional egípcia pode ser considerada uma das mais profícuas mobilizadoras em África.

Outro cinema divergente e insurgente, por assim dizer, é o nigeriano. Não é novidade que o país ocupa a terceira colocação entre os maiores produtores mundiais de filmes, ficando atrás apenas de Hollywood (EUA) e Bollywood (Índia). Nollywood, como é

conhecido o cinema nacional nigeriano, nasce em um contexto local, mas que encontra resquícios também em outras partes do mundo, em momento de efervescência tecnológica e fatores de ordem econômico, haja vista, a Nigéria está entre as economias consideradas de Terceiro Mundo.

As produções realizadas na Nigéria variam tanto na sua forma quanto no seus aspectos linguísticos, uma vez que os vídeos produzidos no país apresentam tanto realizações em inglês, igbo, como em iorubá, hausa e pdgin (inglês nigeriano). Desde os anos de 1995 até 1998, há um salto quantitativo em relação às estatísticas dos anos 1970, uma espécie de *boom* denota a nova fase da economia de vídeos no país. Dados oficiais apontados por Fraçoise Balogum (2014), fornecidos pelo Conselho Nigeriano de Censura de Filmes, mostra como houve um aumento notável de produções de vídeo.

VIDEOS			
INGLÊS	IORUBÁ	IGBO	PDIGIN
244	473	62	6
TOTAL: 858 vídeos			

Quadro 2 Vídeos realizados na Nigéria de 1995-1998

Fonte: Conselho Nacional de Censura de Filmes

O ponto de partida para elaboração de vídeos na Nigéria se deu a partir do momento em que começam a despontar as primeiras projeções realizadas na língua iorubá, uma das principais línguas autóctones da Nigéria. O fascínio despertado por essas produções mostravam que os nigerianos desejavam serem representados em vídeos que traduzisse os seus anseios identitários. As películas estrangeiras, como ocorre em quase todo contexto colonial, não explicam as realidades locais em África. A constituição nacional nigeriana é perpassada pelo *boom* na produção de vídeos, nessas produções o poder de narrar tal qual os mitos geradores, estavam novamente sob alçada africana.

Em meio às crises econômicas, os custos com a produção de filmes aumentou bastante, o que impulsionou o improvisado e outras saídas mais baratas para a produção de filmes em vídeos. Esse cenário é clarificado por Balogum ao afirmar que “transferir dinheiro para o estrangeiro a fim de pagar a revelação de filmes, os efeitos especiais e os custos de pós-

produção tornou-se impossível” (BALOGUM, 2014, p. 216). Ainda segundo Balogum (2014), há diversos fatores que explicam a mudança no modo de produção de filmes na Nigéria, dos elencados pelo autor, os que mais nos chamaram atenção: demandas por imagens locais; deterioração das salas de cinema; serviços de distribuição inadequados e desenvolvimento do vídeo caseiro (*home video*).

Continuando com as motivações que levaram ao desenvolvimento de uma economia de vídeos na Nigéria, não ligado apenas aos aspectos econômicos, estão de igual maneira a necessidade de projetar e construir as identidades nacionais no contexto pós-independência. As identidades subterrâneas começam a aparecer no contexto das produções de vídeo, não à toa realizações nas línguas autóctones dominam em um primeiro momento os filmes nacionais na Nigéria. A criação de um mercado que foi se consolidando ao longo dos 1980-1990, pode ser pensado em termos de economia local de vídeos, muito em conta do grande número de habitantes daquele país e pela propagação de dispositivos como aparelhos de vídeos e outros materiais de caráter audiovisual.

Ao pensar em como se caracteriza o mercado de vídeos nigeriano, poder-se-ia logo, por associação, demarcá-lo como independente. Pois a grande maioria das produções são realizadas em um primeiro momento pelo esforço pessoal de cada um dos que se propuseram a realizar filmes em vídeo e a divulgar seu trabalho de forma independente. Nesse sentido, em particular, o cinema nigeriano aproxima-se, não em questões estéticas ou culturais com o cinema nacional moçambicano, no tocante ao aspecto anti-colonial de sua empreitada. As produções nigerianas tal qual aconteceu com as produções moçambicanas, não recebeu incentivos financeiros do ex-império ao qual esteve atrelado politicamente para a realização de suas abordagens cinematográficas.

Fugindo do estabelecimento de produções que não representam a diversidade e complexidade de culturas africanas, a economia de vídeos nigeriana mostra toda heterogeneidade e criatividade de seus realizadores ao auferir modalidade nova na forma de produzir cinematografias. A formação de mercado de vídeos interno favorece a economia nigeriana em termos de consolidação, variedade, aspectos culturais e linguísticos na forma de conceber seu cinema nacional:

O vídeo é uma reposta econômica ao desejo de imagens com as quais um público popular pode identificar-se. A proliferação de filmes em vídeo que agradam ao gosto dos espectadores africanos é, de certa forma, saudável, porque contrabalança a produção de “filmes de arte” mais ou menos impostos por estrangeiros. A produção de vídeo, contribui, de fato, para a produção de filmes populares que constituem a base de qualquer cinematografia. (BALOGUM, 2014, p. 220).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas imprecisões acerca de África e dos africanos das quais nós somos testemunhas oculares contemporaneamente, foram sendo construídas historicamente a partir de discursos de artífices ocidentais, principalmente europeus. África do modo que foi concebida não passa de uma invenção europeia que encontrou apoio nos mais variados elementos que marcaram uma diferença ontológica entre africanos e os demais povos.

Uma perspectiva epistemologicamente correta deve observar as formas e sentidos dos discursos de poder que relegaram o continente africano aos porões da História. Os estereótipos ao qual foram submetidos os africanos refletem até hoje em resquícios provocados pela tutela colonial europeia. Nesse sentido, a História enquanto campo de saber deve se preocupar com as questões que envolvem o rompimento com essa narrativa inferiorizante.

Da mesma forma, o ensino de História, ao incorporar novos objetos até então marginais ao ofício dos historiadores, propõe que nós historiadores e demais profissionais da educação tenhamos em mente que nossa prática acarreta resultados práticos na vida dos sujeitos com os quais estamos acostumados a interagir. O cinema como ferramenta pedagógica para o ensino de História deve ser utilizado como um recurso capaz de promover o despertar da consciência histórica de nossos alunos enquanto sujeitos da práxis, fato que ocorre também conosco quando nos deparamos com a realidade a nossa volta.

Ainda no campo de reflexão sob o domínio deste trabalho, notemos a dificuldade que é agrupar o conjunto heterogêneo de cinematografias africanas, chamado genericamente de “cinema africano”. A invenção de África ocorreu também através do discurso fílmico, diversas produções ocidentais reforçaram os pessimismos em torno do “continente negro”. Saber que existem cinematografias realizadas em África por africanos que visam romper com as categorias analíticas que reduzem a complexidade africana, é o primeiro passo rumo ao desmantelamento e descolonização de nossas mentes.

Uma análise pormenorizada acerca das cinematografias africanas faz-se necessária para uma compreensão sistematizada dos múltiplos processos que caracterizaram os cinemas nacionais em África. Um quarto capítulo talvez fosse necessário só para analisar as relações e complexidades que permeiam, por exemplo, a reconfiguração do cinema nacional sul-africano pós apartheid, ou então as contribuições de Ousmane Sembène para o cinema africano como “arma política”. Por ventura, se assim for possível, pretendemos nos debruçar sobre as questões não resolvidas a nível deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, 22 (1), p.183-193, 2003.
- AKE, Claude. In: O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas / Helen Lauer, Kofi Anyidoho (organizadores). – Brasília : FUNAG, 2016.
- APPIAH, Kwame Anthony. A invenção da África. **In.: Na casa de meu país: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARMYS, Roy. O cinema africano: uma tentativa de definição. In: FERREIRA, C. O. **África - um continente no cinema**. 1. ed. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2014. v. 1. 229p
- AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro**, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2011.
- BALOGUM, Françoise. O boom da economia de vídeos nigeriana. In: FERREIRA, C. O. **África - um continente no cinema**. 1. ed. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2014. v. 1. 229p
- BAMBA, Mohamed. Em nome do cinema-ação e das utopias terceiro-mundistas: intervenção dos cineastas estrangeiros no cinema moçambicano (anos 70-80). **Revista África(s)**, v. 04, n. 07, p. 44-58, jan./jun. 2017.
- BARROS, José D'Assunção. Cinema e história: considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. **Comunicação & Sociedade**, São Paulo, v. 32, n. 55, 2011, p. 175-202.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (Org.) **Os domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 568-590.
- CARVALHO, M. B. Friedrich Ratzel (1844-1904): "O insípido está sempre incorreto". **GEOgraphia (UFF)**, v. 12, p. 140-156, 2010.
- CÉSAIRE ,Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Trad. Anísio Garcez Homem. Letras Contemporâneas, 2010.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estud. av.** , São Paulo, v. 5, n. 11, abril 1991.
- COUTO, Mia. Um retrato sem moldura. *in*: Leila Hernandez, A África na sala de aula. São Paulo: Selo Negro, p. 11, 2008.
- FERREIRA, C. O. **África - um continente no cinema**. 1. ed. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2014. v. 1. 229p .
- FERRO, Marc. "O filme: Uma Contra-Análise da Sociedade?" in Le Goff, J. e Nora, P. (dir.) **História: Novos Objetos**, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.

GASPERINI, Lavínia. **Moçambique: educação e desenvolvimento rural**. Roma: Edizioni Lavoro/Iskos, 1989.

GILLEY, Bruce. The case for colonialism In: *Third World Quarterly*, DOI: 10.1080/01436597.2017.1369037. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/01436597.2017.1369037>>. Acessado em 19/10/2017.

GLUCKMANN, Max. “Análise de uma Situação Social na Zululândia Moderna” In. BIANCO, Bela Feldman (org). *Antropologia das Sociedades Complexas*. São Paulo, Ed. Global, 1986. (pp. 237-365).

GOMES, T. C. M. . **OUSMANE SEMBÈNE E O(S) CINEMA(S) DA ÁFRICA**. 2013. 89 f. Monografia (Bacharelado em cinema e audiovisual) – Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2013.

GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural; In: **História: Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

GUARATO, Rafael. Por uma compreensão do conceito de representação. *História e-História*, v. 01, p. 01-18, 2010.

HERÓDOTO (2006). *História*. São Paulo, Ed EbooksBrasil.

HOBSBAWM, Eric. Da História Social à história da sociedade. In: **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JOHN K. Thornton. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)**. Tradução Marisa Rocha Morta; Coordenação editorial Mary del Priore; Revisão técnica, Márcio Scalercio. Rio de Janeiro, Editora Campus / Elsevier, 2004, 436 p.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. In: _____. (Org.). **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 2010, p. 21.v. I.

KUPER, Adam. *Antropólogos e antropologia*; tradução de Alvaro Cabral. Rio de Janeiro, F Alves, 1978.

LAHIRE, Bernard. **El espíritu sociológico** – 1ª. Ed. – Buenos Aires: Manantial, 2006.

LAHIRE, Bernard. Esplendores e misérias de uma metáfora: a construção social da realidade. **Estudos de Sociologia**, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 1, mar. 2014.

LEMIEUX, Cyril. A Escrita Sociológica. In: PAUGAN, Serge (Org.). *A pesquisa sociológica*. Petrópolis, Rj; Vozes, 2015.

LIMA JÚNIOR, David . *Descolonizando as Mentes - Ousmane Sembène e a Proposta de um Cinema Africano na Década de 1960*. 1. ed. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016. v. 1. 116p .

LIMA, Claudia Silva. De Uma África Sem História e Razão à Filosofia Africana (Dissertação de mestrado). São Luís, UFMA, 2017.

LOPES, Carlos. A Pirâmide Invertida - historiografia africana feita por africanos. In Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 21-29.

MACEDO, José Rivair. Intelectuais africanos e estudos pós-coloniais: considerações sobre Paulin Hountondji, Valentin Mudimbe e Achille Mbembe. OPSIS, v. 16, p. 280-298, 2016.

MATTOS, P. O.; MEIHY, M. S. B.; PARADA, Mauricio. **História da África Contemporânea**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. v. 1. 206 p.

MELO, Marcos. **Como se fossem insetos: África e ideologia no cinema contemporâneo**. (Dissertação de mestrado). João Pessoa, UFPB, 2012.

MEMMI, Albert. Retrato do Colonizado precedido do Retrato do colonizador. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MOTA, Jeferson Gonçalves. **Educação, Desigualdade e Diversidade em Moçambique**. 2015. 72 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Humanas – Sociologia) – Campus de Bacabal, Universidade Federal do Maranhão. Bacabal/MA, 2015.

MUDIMBE, V. Y. **A invenção da África**: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Lisboa: Mangualde: Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013a.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, C. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-asiáticos**, v. 25, n. 3, 2003. p. 421-461.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. IN: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, 1992.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v.2, n.3, p. 3-15, 1989.

PROST, Antoine. Os fatos e a crítica histórica. In: _____. Doze lições sobre a história. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 75-93.

QUIVY, R. E CAMPENHOUDT, L. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**, Lisboa: Gradiva, 1992. p. 186-205.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A Escrita da História Escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p.13-32.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da educação. 6ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ROSSINI, M. S. As marcas da história no cinema, as marcas do cinema na história. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 12, p. 118-128, dez. 1999.

RUSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, p. 56-57.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, Exóticos, Demoníacos: Ideias e Imagens de uma gente de cor preta. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, n. 2, 2002, p 275-289.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, 287p.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África – a temática africana em sala de aula**. 3. Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

SHAFIK, Viola. **O cinema nacional egípcio**. In: FERREIRA, C. O. .África - um continente no cinema. 1. ed. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2014. v. 1. 229p

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SOUZA, M. D; BRUNHES, Jean - FRIEDRICH RATZEL (1844-1904). Recife-PE: **Revista de Geografia** (Recife). UFPE, 2015. (Tradução/Artigo).

SURET, Jean. A Africa ocidental. In.: CANALE, BOAHEN, Adu. **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília : UNESCO, 2010.

TAVARES, Mirian (2015), “Patrimónios de influência portuguesa: modos de olhar”. In: RIBEIRO, Margarida Calafate; ROSSA, Walter (Org.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

VESENTINI, Carlos A. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

APÊNDICE

VAMOS AO CINEMA

**ABORDAGENS FÍLMICAS PARA TRABALHAR O CONTEÚDO DE HISTÓRIA
DA ÁFRICA EM SALA DE AULA**

**PRODUTO PEDAGÓGICO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA, DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**



Jeferson Gonçalves Mota

Jeferson Gonçalves Mota

VAMOS AO CINEMA:

Abordagens fílmicas para trabalhar o conteúdo de história da África em sala de aula

São Luís

2019

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 Arte divulgação do filme As Pitas	103
Ilustração Mapa 1 Moçambique fronteiras	105
Ilustração 2 Arte de divulgação do filme Comboio de sal e açúcar	106
Ilustração 3 Arte de divulgação do filme Vênus Negra.....	110
Ilustração 4 Cena do filme Vênus Negra.....	111
Ilustração 5 Representação de Saartjs Baartman.....	111
Ilustração 6 Cena do filme Lionheart	115
Ilustração 7 Pôster do filme O Preço do Perdão.....	118
Ilustração 8 Chimamanda Ngozi Adichie.....	123

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	94
1. INTRODUÇÃO	95
1.1 ESCOLHA DOS FILMES.....	100
2. As Pitas	102
2.1 ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	103
3. Comboio de Sal e açúcar.....	105
3.1 ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	107
4. Vênus Negra.....	110
4.1 ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	112
5. Lionheart	115
5.1 ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	116
6. O preço do perdão	118
6.1 ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	119
EXTRA: O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	125

APRESENTAÇÃO

Prezados colegas, professores e estudantes.

É com imensa satisfação que vos apresento o material pedagógico intitulado “VAMOS AO CINEMA: abordagens filmicas para trabalhar o conteúdo de história da África em sala de aula”.

Temos por objetivo principal levar aos colegas professores e a todos os demais leitores dicas de como trabalhar o conteúdo de história da África no Ensino Básico. Apontando o cinema, de um modo geral, e a cultura fílmica, em particular, como principais recursos metodológicos para atingir tal finalidade.

Em segundo lugar, pretendemos dar mostras de que maneira o cinema pode contribuir para um entendimento dinâmico de vários processos ocorridos no continente africano, quais sejam: a escravidão, o colonialismo, o imperialismo, as lutas por libertação, etc.

Que este material possa alcançar um público tão diversificado quanto as culturas provenientes dos povos oriundos de África.

1 INTRODUÇÃO

Algumas questões, logo de início, apresentam-se nesta caminhada, não somente as concernentes a este estudo, mas a todos aqueles que enveredam pelas temáticas relacionadas ao continente africano. Seja no Ensino Superior ou na Educação Básica, de qual África se tem referido em sala de aula? Será que as barreiras que interpunham o caminho foram todas rompidas? Ou o negativismo e preconceito continuam dominando o imaginário e mesmo as representações em torno do continente e dos seus povos? Questões como essas, nesta concepção, devem ser colocadas para melhor compreensão e efetividade das ações profissionais.

Em uma perspectiva mais generalizante, ainda reina conjunto de pré-conceitos no que diz respeito ao conhecimento de África, dos seus povos e culturas. Certas noções difundidas pela mídia ou pelo senso comum retratam uma África exotizada, animalésca, habitada por magos praticantes de religiões macabras, totens sinistros e culturalmente decadentes. Um continente inóspito, assolado pela AIDS, pelo Ebola ou alguma doença tropical. Longe do patamar de destaque na produção intelectual, tecnológica, artística, onde predomina o arcaísmo nas práticas mais simples da vida social. Ou quando se reduz o continente inteiro (o terceiro maior em extensão territorial do planeta) a um país, aglutinando os seus diversos povos existentes a classificações que tentam reduzir sua complexidade. Entretanto, tais designações não se deram de forma arbitrária nem dadas ao acaso, tudo isso é datado no tempo-espaço que tem o Ocidente, sobretudo a Europa, seu principal construtor.

Uma verdadeira intelligentsia formou-se desde a expansão marítima europeia que enfim colocou o mundo atlântico em contato mais direto. Passando pelas ideias teológico-fantásticas, filosóficas e indo até desenvolvimentos da História, Geografia, Ciência Política, passando pelo emergente campo das ciências exatas/naturais, a exemplo da Biologia (e seus desdobramentos teórico/sociológicos vide o Darwinismo social), tentou-se construir sobre o outro relações de poder, em que os mesmos eram avaliados a partir do ponto vista europeu. Nesse caso, o eurocentrismo foi o carro-chefe, resultando no colonialismo, imperialismo e outras tentativas de dominação, a fim de converter aqueles que não se “enquadravam” nas regras do jogo estabelecidas pelo cerne eurocêntrico.

O fato é que tais formulações científicas ou não, contribuíram para que se expandisse uma série de designações referentes ao Oriente, e mais especificamente sobre o continente africano, que relegaram seus povos como agentes de sua própria história. Desse modo, África sempre foi vista como o contraponto da Europa, o lugar por excelência onde o

progresso e a civilização estariam em patamares mais elevados. Assim, justificar-se-ia o conjunto de intervenções exógenas pelo qual o continente africano passou ao longo dos Séculos.

Mas é, sobretudo, com as reivindicações de soberania dos países africanos e a consequente luta pelas independências, que se começa a questionar alguns pressupostos balizadores da tutela ocidental/europeia no continente. Os movimentos de intelectuais africanos e diaspóricos desenvolveram as bases para a ressignificação de África e dos seus habitantes. Mostrando que estes deveriam ser sujeitos de sua própria história, bem como os responsáveis diretos de seu destino. Emergem, nesse sentido, movimentos como o da negritude e o do pan-africanismo, referências de luta tanto no campo militante quanto intelectual.

No campo militante, logo após a tomada de consciência da situação na qual a maioria dos países africanos estavam imersos, tais movimentos desembocaram, conforme se observou em diferentes partes do continente, nas lutas por autodeterminação em relação ao grilhão colonial europeu. A base estratégica foi a luta armada, guerras que procuraram extirpar o aparato colonial do controle dos países africanos que estavam sob a égide europeia.

Já no campo intelectual, dada a crescente popularização de estudos e intelectuais africanos e da diáspora, tem-se constatado que enfim a África encontrou algum lugar de destaque na produção intelectual. Ainda que tal mudança não seja notada em larga escala, aqueles que são sensíveis à temática puderam perceber, ao longo dos últimos anos, a tentativa, epistemologicamente correta, de difundir conhecimento crítico em relação ao continente. A África neste momento é produtora efetiva de saber, não mais condizente ou subjugada aos estereótipos eurocêntricos que negavam a esta um lugar na história da humanidade.

Antes de tudo, é preciso compreender que a relação entre europeus e os demais povos foi caracterizada por uma correlação de fatores desembocando-se na alteridade. O não reconhecimento da importância cultural de outros povos, sobretudo orientais, por parte dos europeus, desencadeou um conjunto de pré-noções, aqui assumem mais o sentido de “invenções”, que estiveram presente no imaginário e construíram as imagens referentes ao continente africano e seus povos. Assumidamente preconceituosas, essas formulações foram feitas no passado, em menor ou maior grau, e são constitutivas das imagens que permeiam o imaginário mais comum que se tem notícia contemporaneamente no que diz respeito à África.

Ainda hoje, quando se fala de África enquanto continente e dos africanos enquanto sujeitos, há predomínio na memória social coletiva de imagens que retratam de maneira negativa os povos oriundos daquela região. Isso, como já frisado por primordial

fortuna crítica, é decorrência dos múltiplos processos que procuraram conferir ao continente africano, em perspectivas filosófica, cultural, epistemológica e fisicamente, as piores conotações existenciais. No bojo dessas implicações, pode-se afirmar categoricamente que o *locus* de fundamentação de teorias que procuravam mostrar a suposta inferioridade africana tem suas bases fincadas nos discursos provenientes de interlocutores ocidentais, principalmente de expoentes europeus. Através desses discursos, formulou-se uma ideia de África puramente inventada, sendo esta produto de objetificação europeia.

Como já ressaltado, uma gama de interlocutores externos construíram as imagens que são apresentadas quando se trata do continente africano. A África, enquanto objeto de disputa política e epistemológica, também é retratada de forma preconceituosa na maioria das produções cinematográficas constituídas em sua quase totalidade por narrativas fílmicas europeias e estadunidenses. A maioria das produções realizadas fora de África carregam grande variedade de preconceitos, racismos, pessimismos e toda sorte de realidades tendentes a traduzir uma África estática. Presa pelas invenções de seu passado mais sombrio, emaranhadas de arcaísmo, sobretudo no que diz respeito às suas formas elementares de vida ligadas ao universo tradicional e cultural de seus povos. É comum, portanto, que o continente seja retratado nessas películas de modo a ressaltar os aspectos negativos. É bastante difundido nas produções ocidentais o apelo a axiomas que reproduzem estereótipos evidenciando o suposto barbarismo e selvageria inerentes ao sujeito africano.

Guerras sanguinárias, pobreza extrema, doenças, ditadores cruéis, exotismo, primitivismo e mais uma série de incontáveis axiomas retroprojetam a história africana sob o prisma ocidental. Cercada por esses estereótipos que África é vista e difundida, entretanto, concorda-se com as palavras do poeta moçambicano Mia Couto, ao afirmar que “onde se enxergam essências devemos ver processos históricos, dinâmicas sociais e culturas em movimento” (COUTO, 2008, p. 11).

É nesse entendimento que se baseia este material didático. Procura-se formas de concebê-la e de apresentá-la enquanto complexidade social e cultural. Dessa forma, o audiovisual demonstra toda capacidade enquanto recurso pedagógico para o ensino de História. Se for verdade que existem elementos culturais capazes de construir o imaginário social coletivo e formar identidades, esse fato também é verdadeiro quando se depara com um discurso fílmico. Pois, ao enveredar pela narrativa contida em produções cinematográficas, levar-se-á ao despertar de uma consciência histórica de determinada época e a aprendizagem adquirida para a própria vida.

Em um momento em que o próprio território dos historiadores atravessou mudanças paradigmáticas, ao incorporar novos elementos até então marginais ao ofício dos profissionais de História, através da renovação do campo historiográfico, os profissionais, tanto pesquisadores quanto docentes da Educação Básica, são impelidos a diversificar seu escopo de atuação e a contribuir com nova dinâmica de abordagens que tangenciem o ensino da disciplina histórica. Assim, cada um é convidado para refletir a docência e a contribuir com hodiernas perspectivas para o ensino de História, ressaltando cada vez mais a interconexão entre a realidade social dos alunos e o conhecimento oriundo dos conteúdos da disciplina histórica.

Por ser capaz de atingir volumoso número de adeptos desde o século passado, o cinema revela-se importante recurso capaz de mobilizar os estudantes a mergulharem em contextos que só a narrativa fílmica pode proporcionar. Hoje, com a popularização de informações promovida pela conexão estabelecida através da rede mundial de computadores, o profissional da Educação Básica deve utilizar dessa importante ferramenta didática diversificando sua prática pedagógica. O filme, assim como documentários e outras produções audiovisuais, pode promover valiosos subsídios para o estabelecimento do conhecimento histórico.

Neste material, opta-se por escolher abordagens fílmicas produzidos por cineastas africanos de nascimento ou erradicados que fogem em suas narrativas aos estereótipos encontrados em produções audiovisuais europeias ou estadunidenses. Nesse diapasão, passeia-se por películas que fazem parte da história do cinema africano. Assim, disponibiliza-se como proposta pedagógica planos de aula que podem subsidiar a prática docente em sala de aula, contendo dicas de utilização dos filmes e apresentando possíveis caminhos que podem ajudar os docentes em suas práticas.

Assim, os planos de aula foram pensados como elementos que englobam a chamada sequência didática (SD), a qual, segundo Oliveira e Silva (2009, p. 1) são elaboradas pelo professor para que proporcionem uma escolha ou organização de atividades que explorem o domínio do conhecimento dos alunos em sala de aula, consistindo ainda “num processo interativo no qual o objetivo é a elaboração de um grupo de decisões para que os processos tenham significados e as estratégias sejam mais efetivas”. A abordagem fílmica é o principal objeto de interesse deste material, possuindo como método aquele estabelecido, entre outros, por Carlos Alberto Vesentini (2004), que é o de trabalhar os filmes como texto, o que consiste em selecionar, recortar e subdividi-lo em partes que se adequem à temática proposta no conteúdo a ser trabalhado.

De forma metodológica os conteúdos programáticos apontados neste material como referencial para o ensino-aprendizagem pretendem estar em consonância com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação Infantil/Ensino Fundamental, documento normativo aprovado em dezembro de 2017, que dispõe, em sua resolução dos parâmetros de adequação, as diretrizes propostas no Plano Nacional de Educação (PNE). Desse modo, o documento preceitua as competências gerais que norteiam a Educação Básica brasileira, quais sejam:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da

cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRAISL, 2018).

Assim, os conteúdos programáticos contidos nos planos de aula indicados, seguem as unidades temáticas e seus respectivos objetos de conhecimento apontados na BNCC para o Ensino de História do 9º ano, Fundamental II. Principalmente no que diz respeito aos temas da colonização da África, Imperialismo e descolonização da África e da Ásia, mas também, aspectos ligados às relações sociais de trabalho na contemporaneidade.

1.1 ESCOLHA DOS FILMES

A escolha dos filmes obedeceu algumas estratégias adotadas previamente depois de muita pesquisa em torno das películas que poderiam ser trabalhadas neste produto pedagógico. Em primeiro lugar, os cinco filmes aqui trabalhados tem o acesso ao seus conteúdos facilitado pelo advento de plataformas e sites especializados, podendo ser assistidos de maneira gratuita. Dessas produções, a única que é consumida de maneira paga é o filme nigeriano Lionheart, que faz parte do catálogo da plataforma de streaming Netflix. As demais realizações apontadas neste material podem ser vistas de maneira gratuita através de plataformas de reprodução de vídeos como o Youtube ou em sites de transmissão online, em que verdadeiros acervos de filmes são encontrados, sejam a partir da locação ou de forma ilegal com a proliferação de sites de retransmissão piratas. Em segundo lugar, a escolha dos filmes se deu também a partir da prévia avaliação no que diz respeito ao teor das abordagens e a adequação em relação à faixa-etária do público alvo, a partir do momento que este material deverá ser utilizado em sala de aula com jovens do 9º do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é imperativo ter em mente que essas produções apresentam uma linguagem que não apela a estereótipos ou a outros fatores não condizentes como uma pedagogia ética. Preconizou-se também para a escolha das películas aqui trabalhadas, a afinidade epistemológica que detemos em relação há alguns contextos culturais africanos refletidos por nós em outros momentos. Por fim, pensamos que estas produções cinematográficas são o carro-chefe de cinemas nacionais bastante heterogêneos onde a única unidade encontrada só pode ser possível na diversidade de suas abordagens. Esta diversidade é pontualmente apresentada como a principal característica das cinematografias genuinamente africanas.

SINOPSE DOS FILMES

Neste item, procura-se apresentar a sinopse dos filmes indicados para utilização em sala de aula. Na medida do possível, apresentam-se dicas na formatação de planos de aula, de como trabalhá-los seguindo sequência didática previamente estabelecida.

2. As Pitas (Licínio Azevedo, 1998, 50 min)

O universo juvenil perpassa esta película ficcional realizada pelo brasileiro de nascimento, moçambicano de vivência Licínio de Azevedo. O enredo gira em torno dos problemas cotidianos de quatro amigas, que vivem no Tete, uma cidade no centro de Moçambique. As adolescentes vivem de forma intensa as relações provenientes de seu cotidiano. Como quaisquer outros jovens, as relações amorosas, de amizades e intrigas perpassam o universo dessas quatro meninas. O filme revela que o universo juvenil, mesmo que em contextos diferentes, podem seguir certo tipo de padrão, principalmente no que se refere às preocupações cotidianas de jovens, seja em Moçambique, no Brasil ou qualquer lugar do mundo onde as nuances da juventude são enfrentadas.

As jovens de “As Pitas” a partir do contato direto com as telenovelas brasileiras, absorvem o universo cultural ao mesmo tempo em que reinventam sua própria realidade, consciente ou inconscientemente, o autor procura romper com a ideia arraigada de culturas estritamente “pura”. As Pitas podem representar o passado e o presente de moçambicano através de suas ações. Uma espécie de “modernidade” acompanha as interpretes principais do filme, ao estarem em constante diálogo com o universo dito ocidental através das novelas que elas acompanham, acabam por mergulhar em categorias do universo fora de Moçambique. Em um sentido contrastante, a ideia de tradição também acompanha a trama, principalmente quando uma das jovens não poupa esforços para conquistar um pretendente através de magia, categoria importante e que faz parte do universo cultural dos povos tradicionais de África. Não que esta reproduza todo o universo cultural desses povos, mas em certo sentido fugindo da ótica maniqueísta de bem ou mal, as práticas relacionadas à magia são significativas e até constitutiva de alguns povos africanos.

Diversos aspectos fundamentam a história e marcam o filme, mas uma que é bastante difundida, sem dúvidas é a relação que o cineasta pretende passar na película de que tradição e modernidade, África e as demais nações ocidentais estão imbricados de sentidos, semelhanças e diferenças, num intenso movimento que foge a qualquer lógica de aprisionamento do sujeito em conceitos estáticos.



Figura 1 Capa de divulgação do filme As Pitas

Ficha Técnica Completa

Título	As Pitas
Ano produção	1998
Dirigido por	Licínio Azevedo
Estreia	1998 (Moçambique)
Duração	56 minutos
Gênero	Ficção
Países de Origem	Moçambique Portugal

Fonte: FILMOW, Terra entretenimento, 2019.

2.1 ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

O professor em sala de aula poderá trabalhar com o filme As Pitas aspectos relacionados ao conteúdo que envolva discussões acerca do dualismo criado pela concepção entre tradição *versus* modernidade, principalmente entre África e os povos ocidentais. O que fica bastante evidente, nesse sentido, é que o professor em sala de aula poderá contextualizar o universo cultural das jovens do filme com aspectos que estão ligados aos anseios dos jovens em sala de aula, ao demonstrar que existe aproximação entre um contexto e outro.

O plano de aula específico pode conter os seguintes aspectos:

1. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Tradição *versus* Modernidade

DURAÇÃO DA AULA: 50 MIN

2. Competências e habilidades:

- Compreender as relações de poder entre África e o Ocidente
- Identificar no filme aspectos ligados a dualidade entre modernidade e tradição
- Reconhecer o papel da magia para as sociedades africanas

3. Procedimentos metodológicos:

- Analisar o conhecimento prévio do aluno. (*Tempestade cerebral ou brainstorming*)
- Aula expositiva devendo ocorrer em sala de aula.
- Análise das cenas do filme escolhidas previamente

4. Recursos didáticos:

- Datashow
- Pen-drive
- Notebook
- Quadro branco e acessórios

5. Avaliação de aprendizagem:

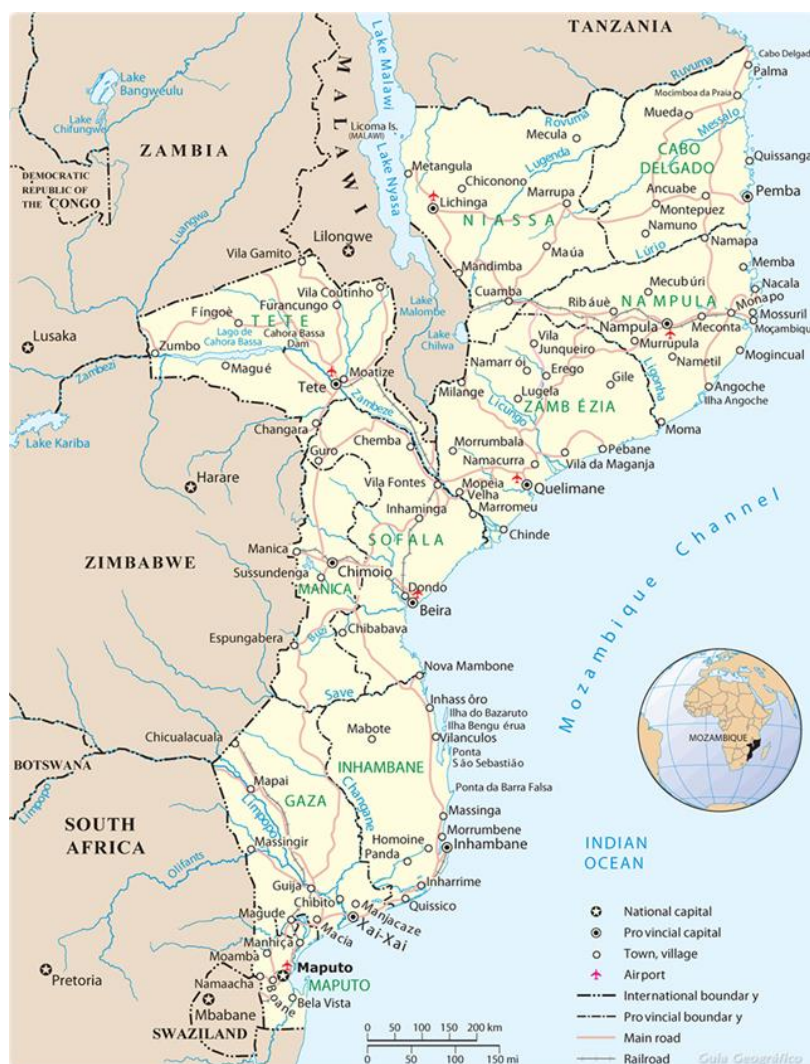
- Pode ocorrer a verificação de aprendizagem desse conteúdo a partir de um debate sobre os aspectos do filme e a compreensão dos estudantes em relação aos objetivos elencados pelo professor.

Referências bibliográficas:

TAVARES, Mirian (2012), "Cartografias do desejo: a cidade como o espaço do outro (e alguns apontamentos sobre a cidade no cinema moçambicano)" in Helena Pires e Teresa Mora (orgs.), Encontro de Paisagens, em: (http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/encontro_paisagens/issue/view/76/showToc)

3. Comboio de Sal e açúcar (Licínio Azevedo, 2016, 01h33min)

Em mais uma produção do cineasta moçambicano Licínio Azevedo, o longa-metragem *Comboio de Sal e açúcar*, tenta retratar Moçambique pós-independente, momento esse caracterizado por intensa guerra civil entre a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e o grupo paramilitar Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO). O filme é a primeira película moçambicana a concorrer uma indicação ao Oscar. O medo despertado pela guerra marca de modo significativo a história do filme, que gira em torno de uma viagem férrea em um trem de carga que transporta passageiros da província de Nampula até a fronteira com o vizinho Malawi. Os passageiros do trem são expostos a diversos desafios para chegarem até o seu destino final, em busca de melhores condições de vida e atrás de produtos escassos por conta da guerra civil que assolava o país.



Mapa 1: Moçambique fronteiras
Fonte: InfoMap, 2012

O que deixa transparecer também no filme é um forte apelo ao imaginário social de muitos povos oriundos de África, que aquele ligado ao universo tradicional e à oralidade. Os mitos e histórias são fundantes e orientam a vida prática dos sujeitos de África. Dessa forma, no filme, o comandante Xipoco, líder do grupo rebelde paramilitar, segundo lendas, pode transformar-se em macaco, levando um ar místico ao drama.



Figura 2: Arte de divulgação do filme Comboio de Sal e açúcar.

Ficha Técnica Completa

Título	Comboio de Sal e Açúcar (Original)
Ano produção	2016
Dirigido por	Licínio Azevedo
Estreia	7 de Junho de 2018 (Brasil)
Duração	96 minutos
Gênero	Aventura Drama
Países de Origem	África do Sul Brasil França Moçambique Portugal

Fonte: FILMOW, Terra entretenimento, 2019.

3.1 ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

O professor em sala de aula pode trabalhar diversos aspectos do filme. Entre eles, pode-se destacar o papel do mito nas sociedades africanas, a importância da oralidade como aspecto fundante nas religiões tradicionais dos povos de África, bem como o processo que envolveu a guerra civil em Moçambique e suas causas.

O plano de aula a ser seguido para trabalhar o filme *Comboio de Sal e açúcar* pode seguir o seguinte modelo:

1. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: O papel do mito nas sociedades africanas

DURAÇÃO DA AULA: 50 MIN

2. Competências e habilidades:

- Compreender o conceito de “mito”
- Identificar no filme a importância da oralidade e das histórias contadas como aspecto legítimo das tradições culturais africanas.
- Reconhecer aspectos da narrativa de guerra na reconstrução do contexto histórico citado.

3. Procedimentos metodológicos:

- Analisar o conhecimento prévio do aluno. (*Tempestade cerebral ou brainstorming*)
- Aula expositiva devendo ocorrer em sala de aula.
- Análise das cenas do filme escolhidas previamente

4. Recursos didáticos:

- Datashow
- Pen-drive
- Notebook
- Quadro branco e acessórios

5. Avaliação de aprendizagem:

- Debate em torno dos aspectos que interligam o filme aos conteúdos trabalhados. (a discussão que pode servir de pano de fundo para o debate pode ser formulada através do questionamento da função social do mito nas sociedades africanas)

Referências bibliográficas:

HAMPATÉ BA, A. A tradição viva. In.: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África, I: Metodologia e Pré-História da África**. 2ª. ed. rev. e amp. Brasília: Unesco, 2010.

HONWANA, Alcinda Manuel. **Espíritos vivos, tradições modernas: posseção de espíritos e reintegração social pós-guerra no sul de Moçambique**. [Moçambique]: Promédia, 2002.

Sugere-se também para aqueles que desejarem trabalhar aspectos relacionados à guerra civil em Moçambique, que colocou a FRELIMO em confronto contra a RENAMO, um planejamento que envolve a leitura do livro do estudioso francês Christian Geffray. Nessa obra, o autor faz a antropologia de guerra que marcou o período de 1977 a 1992. Fato marcado pela violência que caracterizou a guerra, mostrando ainda, as principais causas que, segundo o autor, explicariam de melhor forma a estrutura em que se desenhou o conflito armado pelo controle do Estado moçambicano pós-independente. Entre os elementos elencados pelo autor como causas para o surgimento do conflito armado estão aqueles que se referem à “natureza político-cultural e de natureza econômica” (FLORÊNCIO, 2002).

O plano de aula específico pode conter os seguintes aspectos:

6. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: A guerra civil moçambicana (1977-1992)

DURAÇÃO DA AULA: 50 MIN

7. Competências e habilidades:

- Compreender o processo de guerra civil em Moçambique 1977-1992
- Identificar no filme aspectos ligados as causas de natureza político-cultural que evoluíram o conflito armado.
- Reconhecer o papel da política econômica da FRELIMO tendo em vista o contexto das chamadas aldeias comunais.

8. Procedimentos metodológicos:

- Analisar o conhecimento prévio do aluno. (*Tempestade cerebral ou brainstorming*)
- Aula expositiva devendo ocorrer em sala de aula.
- Análise das cenas do filme escolhidas previamente

9. Recursos didáticos:

- Datashow
 - Pen-drive
 - Notebook
-

-
- Quadro branco e acessórios

10. Avaliação de aprendizagem:

- Pode ocorrer a verificação de aprendizagem desse conteúdo a partir de um debate sobre os aspectos do filme relacionado ao contexto da guerra civil moçambicana.
-

Referências bibliográficas:

FLORENCIO, Fernando. CHRISTIAN GEFFRAY E A ANTROPOLOGIA DA GUERRA: AINDA A PROPÓSITO DE LA CAUSE DES ARMES AU MOZAMBIQUE. *Etnográfica*, Vol. VI (2), 2002, pp. 347-364.

GEFFRAY, Christian. (versão portuguesa: A Causa das Armas em Moçambique: Antropologia da Guerra Contemporânea, Porto, Afrontamento, 1991).

4. Vênus Negra (Abdellatif Kechiche, 2010, 02h: 46min)

O drama retrata a história real da sul-africana Saartjts ou Sarah Baartman, a Vênus de hotentote, explorada como atração dos chamados zoológicos humanos, Freak Shows, ou em exposições coloniais bastante comuns na Europa em que pessoas eram expostas a fim de realçar seu suposto estágio de barbárie e, assim, poderiam ser avaliadas do ponto de vista das fundamentações pseudocientíficas do século XIX. Mesmo depois de morta, Sarah Baartman teve parte de seu corpo (exemplo das genitálias) exposto em museus, caso do Museu do Homem, em Paris. Entre muitos estereótipos levantados em forma de críticas contundentes, o diretor franco-tunisiano Abdellatif Kechiche aponta os racismos e outros elementos tidos inferiores na relação entre europeus e os demais povos.

Nota-se nessa produção alguns dos aspectos mais evidentes das teorias pseudocientíficas que procuravam interpretar outras culturas através do olhar sabidamente preconceituoso. O colonialismo se faz presente com sua epistemologia devastadora atestando que, inadvertidamente, sua necessidade era eminente visto o grau de desenvolvimento cultural representado por Saartjts Baartman.



Figura 3: Arte de divulgação do filme Venus Negra
Fonte: Leopardo filmes, 2019.

Outro aspecto que salta aos olhos nessa produção cinematográfica é a erotização e fascínio pelo corpo negro, nesse caso a hipersexualização da mulher negra pelo homem branco. Uma crítica bastante contundente visto que é a partir dessas formulações do século

XIX que muitos paradigmas ainda não foram rompidos quando se trata da sexualização e os discursos de poder sobre o corpo negro.



Figura 4: Cena do filme Venus Negra
Fonte: CinemaUol, 2011.

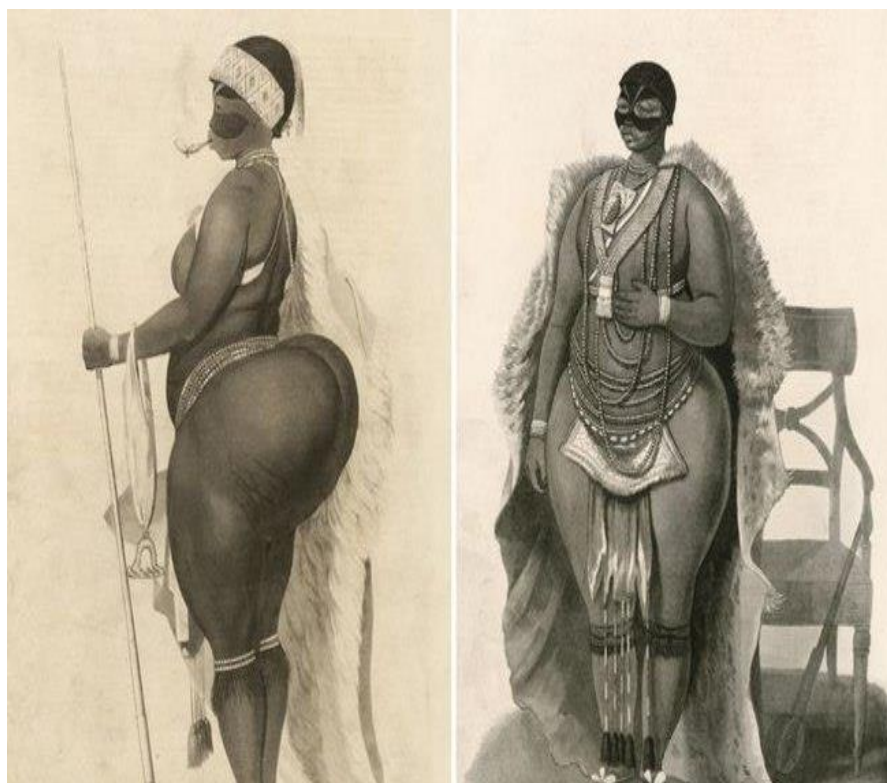


Figura 5: Representação de Saartjes Baartman
Fonte: Science Photo Library/BBC

Ficha Técnica Completa

Título	Venus Noire (Original)
Ano produção	2010
Dirigido por	Abdellatif Kechiche
Estreia	17 de Junho de 2011 (Brasil)
Duração	159 minutos
Gênero	Drama
Países de Origem	França

Fonte: FILMOW, Terra entretenimento, 2019.

4.1 ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

Pela facilidade encontrada em identificar vários estereótipos que marcaram a relação entre europeus e os povos africanos abordados nessa produção cinematográfica, o professor pode trabalhar em sala de aula diferentes aspectos. Em primeiro lugar, podem ser abordadas as teorias do racismo científico e as teses que procuraram ressaltar a inferioridade do negro através de postulados pseudocientíficos. De igual maneira, pode-se trabalhar a relação colonial bem como os aspectos decorrentes dessa tutela europeia. Fica a cargo do professor, se esta atender as demandas programáticas do conteúdo ministrado, a questão dos discursos em torno do corpo negro e suas representações. Para a prática efetiva dessa realização ser apresentada de maneira satisfatória são necessárias duas aulas.

O plano de aula pode seguir a seguinte estrutura:

1. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: As teorias racistas do século XIX

DURAÇÃO DA AULA: dois tempos de 50 min

2. Competências e habilidades:

- Compreender o legado do colonialismo em África
- Identificar no filme as principais teorias de interpretação pseudocientíficas
- Reconhecer as representações e discursos sobre o negro africano no contexto colonial europeu.

3. Procedimentos metodológicos:

- Analisar o conhecimento prévio do aluno. (*Tempestade cerebral ou*

brainstorming)

- Aula expositiva devendo ocorrer em sala de aula.
- Análise das cenas do filme escolhidas previamente

4. Recursos didáticos:

- Datashow
- Pen-drive
- Notebook
- Quadro branco e acessórios

5. Avaliação de aprendizagem:

- Seminário onde os alunos poderiam apresentar as principais teses que circundaram as teorias pseudocientíficas do século XIX.
-

Referências bibliográficas:

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, 287p.

GOULD, Stephen Jay. A falsa medida do homem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA.

Recomenda-se aos professores que desejarem buscar mais informações acerca das formulações científicas do século XVIII e XIX, sobre a classificação de povos não europeus, o livro do teórico pós-colonial Robert J. C. Young, *Desejo colonial: Hibridismo em teoria, cultura e raça*, que apresenta discussões contribuindo para entendimento embasado em viés culturalista. Nessa obra, o autor mostra de forma perspicaz a inter-relação entre cultura, enquanto categoria antropológica, sendo perpassada pelo conceito de raça; de igual maneira, os conceitos de raça e sexo são culturalmente construídos. Dessa forma “cultura”, “raça” e “sexo” pertencem à face da mesma moeda e só podem ser compreendidas através de sua intersecção. A leitura do capítulo 4 da obra, intitulado “*Sexo e desigualdade: A construção cultural da raça*”, faz-se necessária para compreender como o conceito de raça aparece com centralidade no pensamento de expoentes pensadores das teorias raciais no dezenove. Nesse sentido, Young aponta que o conde de Gobineau é o mais explícito teórico do desejo colonial, com suas formulações que atestavam a degeneração das raças como fator nocivo ocasionado pelo hibridismo racial, ou seja, pelas relações inter-raciais ocorridas entre europeus e africanos, por exemplo, no prelo do colonialismo.

De modo semelhante, aos que desejarem se aprofundar na história de Sarah Baartman, e de como as construções pseudocientíficas do século XIX incidiram sobre os povos africanos, recomenda-se a leitura do instigante artigo da socióloga Maria Teresa Citeli, “*As desmedidas da Vênus Negra: Gênero e Raça na História da Ciência*”, que faz revisão das abordagens de quatro autores sobre o caso da Vênus hotentote. Mostrando em que termos as teorias raciais do dezenove contribuíram para a exotização, inferiorização, a partir de proposições intrinsecamente racistas e sexistas tendo como objeto referencial as medidas corporais de Sarah Baartman. Um embasamento teórico consistente sobre esse caso específico pode contribuir de maneira significativa para o professor em sala de aula mediar o debate suscitado logo após a exibição das cenas do filme.

YOUNG, Robert. J. Desejo colonial. Hibridismo em teoria, cultura e raça. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CITELI, Maria Teresa. As Desmedidas da Vênus Negra: gênero e raça na história da ciência. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 61, p. 163-175, 2001.

RAGO, L. M.. A autobiografia ficcional da Venus Hotentote. In: STEVENS, C; BRASIL, K.C.T.; ALMEIODA, T.M.C.; ZANELLO, V.. (Org.). *Gênero e Feminismos: convergências (in)disciplinares*. 01ed.Brasília, DF: Ex Libris, 2010, v. , p. 15-34.

Sarah Baartman: a chocante história da africana que virou atração de circo. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160110_mulher_circo_africa_lab> Fonte: BBC News Magazine.

5. Lionheart (Genevieve Nnaji, 2018, 01h: 35min)

Esta produção nigeriana, estrelada e dirigida por Genevieve Nnaji, do expoente mercado cinematográfico nigeriano conhecido como “Nollywood”, foi recentemente adicionado (2019) ao catálogo da plataforma mundial de streaming Netflix.

A narrativa do filme perpassa ora por comédia, ora por drama, ao abordar aspectos duros como sexismo, relações sociais desiguais no mundo do trabalho e as relações de gênero de forma cômica sem deixar a crítica sutil de lado. O filme conta a história de uma família que está tendo dificuldades em tocar o seu negócio local, a saber, a empresa de transportes público “Lionheart”. Tendo o patriarca da família problemas de saúde e, portanto, não podendo mais estar no comando da empresa, administrativamente, no mundo dos negócios, a função deveria ser ocupada pela pessoa mais preparada para o cargo. Fato que não acontece com a personagem central Adaeze, tendo se dedicado a vida toda para assumir a função, mas acaba, pelo fato de ser mulher, preterida em detrimento de seu tio, um sujeito sem o mínimo tato para os negócios.

Dessa forma, a crítica feita no filme leva em consideração aspectos relacionados ao mundo do trabalho, não só na sociedade nigeriana, mas como na maioria das sociedades em que as relações sociais são marcadas pelo predomínio do patriarcado. O filme, apesar de retratar Nigéria contemporânea, acaba por lançar luz aos fatos semelhantes decorrentes por aqui, do outro lado do atlântico, principalmente no que tange às relações sociais desiguais de trabalho também na sociedade brasileira. Se assim lançar olhar comparativo.



Figura 6: Divulgação do filme Lionheart
Fonte: Netflix

Em uma sociedade dominada por homens, Adaeze tem de se sobressair para conseguir erguer a Lionheart das dificuldades financeiras, tendo que agir como liderança dentro da empresa. Adaeze é nigeriana, mas bem que poderia ser brasileira, as histórias de desigualdade de gênero especialmente relacionadas ao mundo do trabalho se espalham tanto na África quanto nas Américas.

Ficha Técnica Completa

Título	Venus Noire (Original)
Ano produção	2018
Dirigido por	Genevieve Nnaji
Estreia	04 de janeiro (Brasil, Netflix)
Duração	96 minutos
Gênero	Drama – Comédia
Países de Origem	Nigéria

Fonte: FILMOW, Terra entretenimento, 2019.

5.1 ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

A questão principal a ser levantada no filme diz respeito às desigualdades de gêneros existentes no mundo do trabalho em sociedades em que o patriarcado se faz presente de forma dominante. Um planejamento que inclua questões relacionadas a essa temática pode ser de grande validade para o professor em sala de aula. Para uma compreensão local, ou seja, em relação à sociedade brasileira, é importante que o professor matize através de comparações levando em conta o contexto social, político e cultural de países africanos onde as desigualdades de gênero ainda são gritantes, para mostrar que esse é um problema global que cruza o atlântico. Deve-se realizar pesquisa fora da sala de aula, via internet ou em artigos que abordem essa questão, a fim de reproduzir cenário em que sociedades como a brasileira, nigeriana, sul-africana, entre outras, demonstre a situação em relação às desigualdades de gênero a nível global. Coletando as informações, pode-se iniciar a aula seguinte com a exposição desses dados. Como fonte de pesquisa, o professor pode indicar aos alunos o **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2012 – “Igualdade de gênero e desenvolvimento”**, realizado pelo Banco Mundial (BM), que apresenta visão geral e os desafios a serem enfrentados no que tange à questão da desigualdade de gênero e trabalho a nível mundial.

Nessa perspectiva, um plano de aula que aborde essas questões pode seguir o seguinte modelo:

1. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Desigualdade de gênero no mundo do trabalho

DURAÇÃO DA AULA: dois tempos de 50 min

2. Competências e habilidades:

- Compreender os mecanismos geradores das desigualdades relacionadas ao gênero
- Identificar no filme o lugar da mulher nigeriana naquela sociedade
- Reconhecer as semelhanças em relação às desigualdades de gênero no mundo do trabalho no contexto brasileiro.

3. Procedimentos metodológicos:

- Analisar o conhecimento prévio do aluno. (*Tempestade cerebral ou brainstorming*)
- Aula expositiva devendo ocorrer em sala de aula.
- Análise das cenas do filme escolhidas previamente

4. Recursos didáticos:

- Datashow
- Pen-drive
- Notebook
- Quadro branco e acessórios

5. Avaliação de aprendizagem:

- Pesquisa em grupo devendo ocorrer fora da sala de aula. (pesquisa qualitativa acerca das discrepâncias entre gêneros no mais variados níveis da vida social, particularmente no mundo do trabalho)

Referências bibliográficas:

ADICHIE, C. N. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

6. O preço do perdão (*Le Prix du Pardon*) (Mansour Sora Wade, 2001, 01 h: 30 min)

Este longa-metragem de ficção senegalês é ambientado do romance homônimo também senegalês do escritor Mbissane Ngom. Percebe-se, desde sua composição, nessa película, a preocupação do cineasta Sora Wade em retratar o estilo de vida e a forma como os povos africanos lidam com a questão da oralidade e seus ritos de iniciação, fatos eminentemente resguardados na estrutura dessas sociedades.

O enredo do filme gira em torno da história do jovem Mbanik, que mesmo com pouca idade, cerca de 20 anos, é impelido a dar prosseguimento à demanda proveniente dos rituais tradicionais de seu povo, uma vez que o ancião ou tradicionalista responsável por dirigir o rito está enfermo. Mbanik, uma vez disposto a assumir tal função, passa a gozar de apreço por parte dos moradores da vila pesqueira, onde a trama se desenrola. Ao assumir tal função, o jovem Mbanik acaba despertando o amor da jovem Maxoye, bem como passa a ser alvo das intrigas motivadas pela inveja de seu amigo de infância Yatma.

Um nevoeiro progressivo encobre o vilarejo e dificulta que as pirogas (pequenas embarcações bastante comuns na África, como também nas Américas) adentrem o mar assim prejudicando a principal fonte de vida dos moradores que é a pesca. É nesse enredo que Mbanik tem de provar suas habilidades enquanto responsável por coordenar os ritos mais elementares de seu povo.



Figura 7: Pôster do filme O preço do perdão
Fonte: Blog Identidade da Cor

Ficha Técnica Completa

Título	O Preço do perdão (<i>Le Prix du Pardon</i>)
Ano produção	2001
Dirigido por	Mansour Sora Wade
Estreia	6 de março de 2002 (França)
Duração	90 minutos
Gênero	Drama
Países de Origem	França Senegal

Fonte: FILMOW, Terra entretenimento, 2019

6.1 ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

A utilização deste filme em sala de aula pode despertar conhecimento embasado no tipo de vida dos povos tradicionais de África. A temática a ser trabalhada, invariavelmente, recai sobre aspectos relacionados à tradição oral dos povos africanos. Nesse sentido, é importante que o professor matize e esclareça a dicotomia criada pela oposição entre escrita *versus* oralidade, como se a primeira fosse epifenômeno e decorrência de sociedades de elevado nível civilizatório, portanto superior às sociedades onde a oralidade ocupa maior função.

Nesse caso é recomendável que o profissional se aprofunde através de estudo prévio de alguns textos que demonstrem a importância da oralidade e mesmo a metodologia da tradição oral para as sociedades africanas, bem como a introdução da oralidade e de outras técnicas desenvolvidas na história da África contribuíram perenemente para o desenvolvimento do próprio campo historiográfico de modo geral.

Dessa maneira, indica-se a obra História Geral da África, organizada pela UNESCO (2010), e com base historiográfica feita africana, como a principal fonte de pesquisa para o aprofundamento dos professores que desejarem conhecimento mais sistematizado acerca dessas questões. Estritamente três capítulos da referida obra podem servir como ponto de partida:

- O capítulo 3 “Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral” (37-59).
- O capítulo 7 “A tradição oral e sua metodologia” (139-167).

- O capítulo 8 “A Tradição viva” (167-213).

O plano de aula a ser trabalhado pode seguir o seguinte modelo:

1. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Tradição Oral africana
DURAÇÃO DA AULA: 50 min

2. Competências e habilidades:

- Compreender o conceito de tradição Oral
- Identificar no filme aspectos relacionados ao rito como elemento norteador das práticas tradicionais no universo cultural africano
- Reconhecer a importância da palavra e das histórias contadas nas sociedades africanas

3. Procedimentos metodológicos:

- Analisar o conhecimento prévio do aluno. (*Tempestade cerebral ou brainstorming*)
- Aula expositiva devendo ocorrer em sala de aula.
- Análise das cenas do filme escolhidas previamente

4. Recursos didáticos:

- Datashow
- Pen-drive
- Notebook
- Quadro branco e acessórios

5. Avaliação de aprendizagem:

- Pesquisa podendo ocorrer fora da sala de aula acerca das narrativas, poemas, epopeias, mitos que expliquem o surgimento e organizam o mundo para alguns povos africanos e o papel dos *griots* nesse contexto.

Referências bibliográficas:

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In.: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África, I: Metodologia e Pré-História da África**. 2ª. ed. rev. e amp. Brasília: Unesco, 2010.

EXTRA: O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA

Para condensar todas as discussões propostas neste material e visando contribuir para uma compreensão pormenorizada das dinâmicas que envolvem as narrativas acerca de África e dos africanos, recomenda-se para os professores que desejam se aprofundar e fugir de alguns estereótipos que marcam a história dos discursos sobre África, a conferência proferida pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, no evento “*Technology, Entertainment and Design*” (TED), ocorrido em 2009.

A autora na ocasião da referida conferência, alerta para as produções de sentido provenientes dos discursos sobre o outro, especificamente do emaranhado de narrativas que procuraram aprisionar o sujeito africano no que Chimamanda chamou de *Single story*, ou seja, o conjunto de formulações que procuraram contar a história de África a partir do prisma ocidental. Tendo como referencial a costumeira oposição que situa África e os africanos na divisa existencial em relação aos povos do Ocidente.

Como já mencionado por inúmeros autores, os discursos provenientes do Ocidente, particularmente europeu, subjazem as imagens e narram as histórias sobre o continente africano de modo substancial a partir do relato de viajantes, desbravadores que estabeleceram os primeiros olhares em incursões sobre terras africanas. É o que aponta Chimamanda Adichie, quando menciona o mercador britânico Jhon Locke, que em 1561 esteve na parte Oeste de África, e descreveu os povos que lá habitavam como seres bestiais, que destoavam do gênero humano até então conhecido. A tradição de contar histórias acerca de África na literatura ocidental ganhou muitas significações envoltas nesses discursos encontrados nos relatos de viajantes, conhecidos pelas elucubrações fantásticas e por vezes míticas. É o caso do poeta também britânico Rudyard Kipling, que descreveu os povos da África abaixo do Saara como sendo “metade demônios, metade crianças”, como cita a escritora em sua conferência.

Desse modo, o perigo da história única consiste em contar uma história sobre determinado povo, principalmente baseada em estereótipos, como se essa narrativa fosse a única alternativa plausível para explicar determinados sujeitos. No caso dos africanos, sua história única é comumente contada a partir de axiomas como sua suposta inferioridade, pobreza, doenças, guerras tribais, homogeneidade, identidade comum, entre outros estereótipos que demarcam a posição de sujeição ontológica dos africanos. O grande problema com os estereótipos como aponta Chimamanda, não reside essencialmente no fato

de serem ou não mentira, mas no fato de serem incompletos, de não abarcarem a totalidade da complexidade que é o sujeito dotado de humanidade.

Ainda segundo a autora, o *modus operandi* da *single story* reside na assertiva de “mostrar um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente e será o que elas se tornarão”. Assim, tais discursos carregam consigo o inerente poder de agir sobre o outro e construir identidade que vem de fora para dentro. O poder contido nesses discursos foi capaz de narrar a história dos povos de África e fez dessas histórias sobrepostas a marca indelével de todo um continente, que se traduziu em sistemas de dominação como o colonialismo e sua vertente imperialista.



Figura 8: Chimamanda Ngozi Adichie
Fonte: TED Ideas worth spreading

Ficha Técnica Completa

Título	<i>TEDTalks: The danger of a single story</i>
Ano produção	2009
Dirigido por	TED
Estreia	2009 (Brasil)
Duração	19 minutos
Gênero	Documentário
País de Origem	Estados Unidos

Fonte: FILMOW, Terra entretenimento, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ser uma cultura já centenária, contemporaneamente, o cinema demonstra toda sua relevância e especificidade própria. Somos tomados a todo instante pelas imagens (estáticas ou em movimento) nos mais variados níveis de nossa vida. Nesse sentido, nos deparamos incessantemente com monitores, telas, streamings, plataformas, a toda uma diversidade de elementos que constituem o aparato tecnológico que alcançam um público vasto e de certa forma rompem as barreiras da intercomunicação.

É nessa seara que os profissionais da educação, professores da Educação Básica, mas também pesquisadores do Ensino Superior, entre outros, precisam estar em contato e familiarizados com as ferramentas que possibilitam uma apreensão dinâmica de realidades e contextos distintos. Os historiadores, contudo, perpassados pelas mudanças ocorridas no próprio campo historiográfico, através da renovação chamada de “Nova História”, são conclamados a variarem seu modo de atuação, através da incorporação de objetos de pesquisa outrora negligenciados pela soberania do documento escrito, tido como único elemento constitutivo de uma prática que tivesse a pretensão de se chamar historiográfica.

Nesta perspectiva, insere-se este material para utilização de filmes em sala de aula e, por meio de nossos esforços pretendemos alcançar profissionais da Educação Básica, principalmente aqueles professores não tão sensíveis à temática dos estudos africanos e o conhecimento de África e seus povos. Ainda que de maneira breve, e reconhecendo que esta empreitada demanda tempo e reflexões inteligíveis, procuramos acentuar a variedade de cinematografias encontradas em África, um mosaico ricamente complexo de cinemas e abordagens muitas vezes por nós desconhecidos. Escapando à lógica de compreender o continente africano a partir de uma narrativa europeia ou estadunidense no que diz respeito aos filmes que retratam o continente, os filmes são aqui apontados como meios de elaboração das sequências didáticas previamente estabelecidas (que dispõem dos conteúdos a serem trabalhados, seguem a recomendação das diretrizes que passaram a vigorar desde 2018 na Educação Básica brasileira através da nova BNCC), podem facilmente ser encontrados na rede mundial de computadores, seja em sites especializados, como em plataformas de reprodução de vídeos (YOUTUBE) e sites de streaming (Netflix, Amazon Prime Video).

Portanto, assim como houve um esforço empreendido para a construção deste material, esperamos que ele seja utilizado por todos que desejam diversificar suas práticas pedagógicas em sala de aula, no Maranhão e no restante do país.

REFERÊNCIAS

COUTO, Mia. Um retrato sem moldura. *In* Leila Hernandez, A África na sala de aula. São Paulo: Selo Negro, p. 11, 2008.

CURTIN, P. D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. In.: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África, I: Metodologia e Pré-História da África**. 2ª. ed. rev. e amp. Brasília: Unesco, 2010.

SILVA, Ana Paula Bezerra ; OLIVEIRA, M. M. . A sequência didática interativa como proposta para formação de professores de Matemática. 2009.

VESENTINI, Carlos A. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

Documentos citados

BANCO MUNDIAL. 'Igualdade de Gênero E Desenvolvimento', Relatório Sobre O Desenvolvimento Mundial, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.