



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL

ITAMIRIS CANTANHEDE E CANTANHEDE

O CINEMA NA SALA DE AULA: usos de
cinematografias moçambicana e senegalesa no ensino
de História da África pós-colonial

São Luís
2025

Uema



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL

ITAMIRIS CANTANHEDE E CANTANHEDE

O CINEMA NA SALA DE AULA: usos de cinematografias moçambicana e senegalesa no ensino de História da África pós-colonial

São Luís
2025

ITAMIRIS CANTANHEDE E CANTANHEDE

O CINEMA NA SALA DE AULA: usos de cinematografias moçambicana e senegalesa no ensino de História da África pós-colonial

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-Graduação em História, Curso de Mestrado, da Universidade Estadual do Maranhão.

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

Linha de Pesquisa: **Memória e saberes históricos**

São Luís
2025

Cantanhede, Itamiris Cantanhede e.

O cinema na sala de aula: usos de cinematografias moçambicana e senegalesa no ensino de história da África pós-colonial / Itamiris Cantanhede e Cantanhede. – São Luís, 2025.
104 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa.

1. Ensino de História. 2. África pós-colonial. 3. Cinema moçambicano. 4. Cinema Senegalês. 5. Cartilha de orientações. I. Título.

CDU 93/94: 371.686 (6)

ITAMIRIS CANTANHEDE E CANTANHEDE

O CINEMA NA SALA DE AULA: usos de cinematografias moçambicana e senegalesa no ensino de História da África pós-colonial

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-Graduação em História, Curso de Mestrado, da Universidade Estadual do Maranhão.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

VIVIANE DE OLIVEIRA BARBOSA

Data: 07/05/2025 13:44:48-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Viviane de Oliveira Barbosa (Orientadora)

Doutora em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Estadual do Maranhão



Documento assinado digitalmente

GUSTAVO DE ANDRADE DURÃO

Data: 02/05/2025 16:52:00-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Gustavo de Andrade Durão

Doutor em História Comparada
Universidade Estadual do Piauí



Documento assinado digitalmente

TATIANA RAQUEL REIS SILVA

Data: 05/05/2025 09:06:36-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Tatiana Raquel Reis Silva

Doutora em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Estadual do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Rodrigues Dos Santos

Doutora em Educação
Universidade Estadual do Maranhão

Aos meus pais, Doracy Cantanhede e José
Ribamar Cantanhede.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais, Doracy Cantanhede e José Ribamar Cantanhede, pelo apoio e suporte, não apenas durante o período de desenvolvimento desse trabalho, mas por sempre incentivarem meus sonhos e investirem na minha educação.

À minha irmã, Itaizi Cantanhede, pelo companheirismo e por acreditar no meu potencial, desde a infância.

Ao meu companheiro, Ronison Paciência, por ser ponto de conforto e segurança e por ter me encorajado a seguir com esse trabalho.

À minha amiga Gabrielly Araújo, pelo companheirismo, desde a graduação, e por permitir que eu compartilhasse as angústias e as vitórias que envolveram cada etapa dessa pesquisa.

À minha orientadora, professora Viviane Barbosa, pela paciência, atenção e direcionamentos, os quais foram essenciais para a elaboração do texto dissertativo e do produto educacional.

À professora Joyce Oliveira, por ter mobilizado uma rede de contatos para que eu conseguisse aplicar meu projeto em outros espaços.

Ao professor Flávio Prazeres e à escola Centro de Ensino Lara Ribas, pela recepção e assistência. Agradeço por ter recebido o meu projeto com entusiasmo, permitindo que o desenvolvimento dessa pesquisa alcançasse melhores resultados.

Ao Colégio Santo Expedito, por autorizar e contribuir para a aplicação do projeto. Agradeço pela confiança depositada em meu trabalho e pelo apoio da equipe escolar, em especial à coordenação pedagógica.

À minha amiga Luana dos Anjos, por sanar dúvidas em relação ao andamento do meu projeto, por sugerir melhorias ao meu trabalho e por ouvir e compreender as aflições que envolveram essa fase.

Aos meus colegas de profissão, que contribuíram ativamente avaliando meu produto educacional. Ao professor Cesar Freitas e às professoras Nathalie Ribeiro e Raniele Alves, expresso minha gratidão, por acolherem a proposta de bom grado.

À minha psicóloga, Tayana Aquino, que me acompanha desde o final da graduação, agradeço por ter me ajudado a vencer mais essa etapa acadêmica. A organização dos meus pensamentos e a estabilidade da minha saúde mental foram a base para que este trabalho pudesse ser concluído.

Aos colegas da turma de mestrado de 2023, em especial Igor Carneiro, com quem compartilhei boa parte dessa jornada.

À banca de qualificação e defesa, composta pelos professores Gustavo Durão e Tatiana Reis, pelas sugestões e indicações de leituras que ajudaram a melhorar este trabalho.

À Universidade Estadual do Maranhão, ao Programa de Pós-Graduação em História e ao Núcleo de Estudos de África e Sul Global (NEÁFRICA), espaços onde tive oportunidade para desenvolver e divulgar minha pesquisa, com a colaboração de colegas e do corpo docente.

“Ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes. Apesar de graves retrocessos, houve e continuará havendo mudanças construtivas radicais na maneira como ensinamos e aprendemos, uma vez que mentes ‘em busca da liberdade’ ensinam a transgredir e a transformar”.

bell hooks

RESUMO

Este trabalho apresenta análises a respeito dos usos das cinematografias africanas no ensino de História da África pós-colonial. Para tanto, parte-se do contexto de descolonização dos países africanos e o surgimento de seus respectivos cinemas independentes, voltando-se, especificamente, para os casos de Moçambique e Senegal. Afinal, a produção audiovisual nesses dois países está intimamente relacionada ao cenário político, social e cultural vivenciado após a emancipação. A pesquisa levou à elaboração do produto educacional *Cartilha CinematogrÁfrica: orientações para o uso de cinemas africanos em sala de aula*, um recurso pedagógico com sugestões para a realização de sessões de cinema no espaço escolar. O público-alvo são os/as professores/as de História do Ensino Fundamental Anos Finais, sobretudo aqueles/as que lecionam nas turmas de 9º ano, uma vez que este é o ano escolar no qual são mobilizados os conteúdos sobre a descolonização de África.

Palavras-chave: Ensino de História. África pós-colonial. Cinema moçambicano. Cinema Senegalês. Cartilha de orientações.

ABSTRACT

This work presents analysis about the uses of African cinematography in teaching the history of post-colonial Africa. To this end, it starts from the context of the decolonization of African countries and the emergence of their respective independent cinemas, focusing specifically on the cases of Mozambique and Senegal. After all, audiovisual production in these two countries is closely related to the political, social and cultural scenario experienced after emancipation. In this sense, the research led to development of the educational product *Cartilha CinematogrÁfrica: guidelines for the use of African cinemas in the classroom*, a resource with suggestions for holding movie screenings in the school space. The target audience is elementary school history teachers, especially those who teach 9th grade classes, since this is the school year in which content on the decolonization of Africa is mobilized.

Keywords: History Teaching. Post-colonial Africa. Mozambican cinema. Senegalese cinema. Guidance primer.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Roteiro de perguntas.....	70
Imagem 2 – Sessão de cinema na escola Centro Educacional Lara Ribas	71
Imagem 3 – Sessão de cinema no Colégio Santo Expedito.....	72
Imagem 4 – Protagonistas do filme O tempo dos leopardos (1985)	73
Imagem 5 – Capa do produto educacional	75
Imagem 6 – A dicotomia citadina	77
Imagem 7 – O avental em Diouana	78

LISTA DE SIGLAS

AOF	África Ocidental Francesa
ANPUH	Associação Nacional de História
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAI	Consortium Audiovisuel International
DF	Destacamento Feminino
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INC	Instituto Nacional de Cinema
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
NEM	Novo Ensino Médio
OMM	Organização da Mulher Moçambicana
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RENAMO	Resistência Nacional Moçambicana
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SNC	Société de Cinéma
UDENAMO	União Democrática Nacional de Moçambique
MANU	União Nacional Africana de Moçambique

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CINEMAS AFRICANOS E DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO	19
1.1 Cinema como lugar de memória	19
1.2 O cinema como ferramenta para o ensino de História da África pós-colonial.....	21
1.3 A descolonização do ensino.....	27
2 ÁFRICA EM CENA: CINEMA, LEGISLAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA	38
2.1 Nos caminhos da Lei nº 10.639/2003	38
2.2 Ensino de História da África sob a perspectiva da BNCC	44
2.3 O uso do cinema em sala de aula a partir de outros marcos legais.....	50
2.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	50
2.3.2 A Lei nº 13.006/2014.....	52
2.3.3 O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)	53
2.3.4 A Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís–MA	55
3 O PRODUTO EDUCACIONAL <i>CARTILHA CINEMATOGRAFICA</i>: APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE CONTEÚDO E FORMA	57
3.1 Cinemas de Moçambique e Senegal: experiências políticas e culturais	57
3.2 <i>Cartilha Cinematográfica</i> : apresentação do produto educacional	72
CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A – Roteiro sessão de cinema – <i>Virgem Margarida</i>	97
APÊNDICE B – Roteiro sessão de cinema – <i>O tempo dos leopardos</i>	101

INTRODUÇÃO

Ao considerar os debates científicos sobre a relação do cinema com a História, este trabalho tem o intuito de somar às produções existentes, sobretudo àquelas que dizem respeito à cinematografia do continente africano e, mais especificamente, de Moçambique e Senegal. A associação dessa temática ao aspecto educacional também se constitui como ponto central desse projeto.

O interesse para o desenvolvimento desse tema surgiu após o desenvolvimento de pesquisa no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), durante os anos de 2020 e 2021, a qual possibilitou o contato com a bibliografia a respeito do cinema de Moçambique bem como as obras do realizador brasileiro-moçambicano Licínio Azevedo. Como produto de tal estudo, surgiu a construção da monografia apresentada ao curso de graduação em História, da Universidade Estadual do Maranhão, intitulada *“Mulheres transformadas, com cabeças bem limpas”*: Moçambique independente e o combate à prostituição pelas lentes de *A última prostituta* (1999) e *Virgem Margarida* (2012). O presente trabalho, além de mobilizar a discussão sobre o cinema moçambicano e suas vinculações políticas, também foi capaz de dar margem a outros projetos subsequentes.

Nesse sentido, aqui se pretende ampliar as percepções acerca das cinematografias produzidas no continente africano, dando atenção prioritária às obras moçambicanas e senegalesas. Afinal, reunir os cinemas africanos sob uma mesma dimensão histórica e até mesmo estética incorre em anular os múltiplos trajetos percorridos pelos 54 países do continente, além de ignorar suas particularidades.

A associação entre cinema e História desenvolveu-se no século XX, em um contexto no qual a historiografia ampliava seu rol de fontes históricas para além dos documentos escritos, considerados oficiais; assim, fontes materiais, audiovisuais, monumentos e a oralidade, por exemplo, passaram ao domínio de estudiosos/as.

O francês Marc Ferro (2010) foi um dos primeiros historiadores a estabelecer relações profícuas entre as duas áreas, criando o termo “cinema-história”, que denota a íntima relação entre os dois campos. De acordo com Ferro (2010), os filmes possibilitam compreender questões que estão para além das telas, como a sociedade que os produziram, as intencionalidades das obras, os impactos cultural e social deixados por elas, o contexto histórico, social e político no qual foram criados; elementos que certamente influenciam a realização cinematográfica.

Assim, Ferro (2010, p. 47) afirma que “um filme, seja ele qual for, sempre vai além de seu próprio conteúdo. Além da realidade representada, eles permitiram atingir, de cada vez,

uma zona da história até então ocultada, inapreensível, não visível”. Por isso, não é possível analisar uma obra cinematográfica sem antes avaliar o seu entorno, o que não está evidente nas imagens em movimento. É necessário investigar aspectos da obra sem considerá-las um retrato fidedigno da realidade.

De fato, à medida que o cinema influencia a história, também se molda pelo contexto histórico e social no qual está inserido. Assim, qualquer filme pode ser analisado sob uma perspectiva histórica, independentemente de seu gênero.

Vale dizer, o cinema é “produto da história” – e, como todo produto, um excelente meio para a observação do “lugar que o produz”, isto é, a sociedade que o contextualiza, que define sua própria linguagem possível, que estabelece seus fazeres, que institui suas temáticas. 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 (Barros, 2011, p. 180).

Por gerar questionamentos e subverter as narrativas oficiais, Ferro (2010) atribuiu ao cinema o papel de “agente da História” (Ferro, 2010, p. 11), uma vez que pode influenciar na produção da memória coletiva e na maneira como um grupo constrói bem como percebe sua relação com o passado. A exemplo disso, a cinematografia esteve a serviço do discurso colonial e imperialista no continente africano, em um período anterior às independências. De modo geral, as narrativas apresentavam a cultura branca europeia como um ideal a ser seguido, contrapondo-a aos africanos, representados como selvagens e inferiores.

Esse panorama muda, na segunda metade do século XX, quando os países africanos conquistaram a independência e passaram a produzir cinematografias sobre seu próprio povo. Esse acontecimento foi percebido em vários países, mas, nessa pesquisa, limitou-se ao estudo da produção cinematográfica de Moçambique e Senegal.

A escolha por esses países reside na relevância histórica e política que ambos tiveram, tanto no panorama político quanto cultural. Moçambique e Senegal compartilham uma trajetória colonial semelhante, embora com particularidades significativas. A seleção de Moçambique se justifica pela consolidação de sua produção cinematográfica no período pós-independência, enquanto Senegal foi escolhido pela sua referência enquanto berço dos cinemas africanos.

Outro elemento que foi crucial para fundamentar a escolha foi a visibilidade – ou a falta dela – desses países nos livros didáticos. Em materiais do 9º ano do Ensino Fundamental, é comum encontrar os processos de descolonização em países que foram colonizados por

Portugal, como é o caso de Moçambique. Entretanto, em relação às independências das colônias africanas francesas, não há a mesma recorrência.

Diante disso, para a construção desse trabalho, buscou-se encontrar pontos de intersecção e de divergência entre os dois países, a fim de entender como estes lidaram com a construção da identidade nacional por meio da cinematografia e de como esse conhecimento pode ser articulado assim como aplicado na educação básica, em conjunto com os/as estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais.

Nesse sentido, o cinema foi escolhido como fonte histórica e recurso pedagógico capaz de suscitar reflexões críticas acerca de produções africanas e do contexto político, social e cultural da África contemporânea. Para Nóvoa (2012), trata-se de utilizar a linguagem cinematográfica com o intuito de promover a formação histórica e a capacidade de análise dos/as discentes, a fim de analisar o cinema enquanto fonte para a discussão de temas relacionados ao conteúdo curricular.

Dessa forma, este estudo insere-se no campo da História Cultural, que, segundo Pesavento (2004, p. 15), concebe a cultura como “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”. Como expressão humana e meio de interpretação da realidade, o cinema se configura como um instrumento cultural ao refletir as visões de mundo de uma coletividade, além de evidenciar aspectos da sociedade que o produz e que é representada em suas narrativas.

Por tratar de um panorama africano do século XX, o trabalho desenvolve suas análises a partir do ponto de vista da descolonização, proposta por Frantz Fanon (1968), que explica o processo histórico de ruptura com o colonialismo europeu, assim como a consequente superação da opressão e da estrutura imperialista por meio da construção de uma identidade autoral protagonizada pelos sujeitos africanos.

A descolonização política também perpassa pelo aspecto cultural, por meio do que Ngũgĩ wa Thiong’o (2007) chamou de “descolonização das mentes”. Esse conceito destaca a necessidade de libertar os recursos e as tecnologias utilizadas no cinema, a fim de criar um cinema africano autoral.

A descolonização das mentes envolve também a aproximação com o público africano, promovendo uma produção de autoimagem, criada por e para ele, afastada das estéticas e convenções do cinema ocidental. Nesse contexto, o poder das imagens é fundamental, com o cinema desempenhando um papel ativo como agente da história. Ao gerar representações e imagens que se distanciam do olhar colonial, o cinema devolve aos povos africanos a oportunidade de criar suas próprias narrativas.

À vista disso, o estudo tem como problemática central entender como os cinemas moçambicano e senegalês podem ser utilizados como ferramenta pedagógica no ensino de História da África contemporânea na educação básica. Para tanto, ao ter esse questionamento como ponto de partida, alguns objetivos foram traçados: 1) compreender as cinematografias moçambicana e senegalesa como um recurso pedagógico capaz de elucidar a história da descolonização de Moçambique e Senegal, presente no currículo escolar da educação básica, a fim de elaborar um repertório com sugestões de filmes que refletem esta temática; 2) analisar as possibilidades e dificuldades do uso dos cinemas de Moçambique e Senegal como ferramenta didática para o ensino de História; 3) identificar as legislações que abordam a inclusão da História da África no currículo escolar e também aquelas que viabilizam o uso do cinema em sala de aula; e 4) realizar sessões de cinema com filmes previamente selecionados, acompanhadas de debates críticos sobre o contexto histórico de Moçambique e Senegal após a independência.

Assim, esse trabalho também se propõe a desenvolver um produto educacional, em formato de cartilha, destinada aos/às professores/as de História do Ensino Fundamental dos Anos Finais, com orientações metodológicas sobre o uso de cinemas africanos em sala de aula, com atenção às cinematografias de Moçambique e Senegal e como esses aspectos estão relacionados a um ensino crítico e reflexivo. A elaboração desse material teve como base a realização de sessões de cinema, aplicadas em duas escolas do município de São Luís.

É importante considerar que o produto educacional desenvolvido não é hermético e não tem como pretensão preencher todas as lacunas a respeito do uso de cinemas africanos em sala de aula. Porém, surge como uma possibilidade a ser explorada pelo/a docente, com a finalidade de auxiliá-lo/la na sua jornada pedagógica. Conforme observou Rizzatti *et al.* (2020), a função de um produto educacional é promover um diálogo com os/as professores/as que atuam nos mais diversos contextos educacionais do país e, por isso, não são imutáveis, permitindo que os/as docentes possam fazer adaptações segundo à sua realidade.

Nesse sentido, o trabalho está dividido em introdução, três capítulos e conclusão, além da seção de apêndices que são complementares ao estudo. No primeiro capítulo, intitulado “Cinemas africanos e descolonização do ensino”, é traçado um panorama do cinema enquanto mecanismo para elaboração da memória nacional, chamando atenção para os casos de Moçambique e Senegal. Também são levantados argumentos sobre o uso do audiovisual na sala de aula, sua contribuição para a formação histórica de estudantes e seu papel no ensino de História da África contemporânea, o que auxilia na promoção de um currículo descolonizado, distante do eurocentrismo.

O segundo capítulo, “África em cena: cinema, legislação e ensino de História”, reúne algumas legislações e documentos que dão suporte aos/as professores/as em relação ao ensino de história africana assim como do cinema em sala de aula. Os dispositivos legais selecionados buscam respaldar a prática docente, a partir de leis e propostas curriculares que circulam em âmbitos nacional, estadual e municipal.

Por último, o capítulo intitulado “O produto educacional *Cartilha CinematogrÁfrica*: apontamentos e reflexões sobre conteúdo e forma” está dividido em duas seções. A primeira delas apresenta um panorama da colonização e independência de Moçambique e Senegal, buscando entender o que aproxima e o que difere estes processos nos dois países, focando as relações entre a política, a cinematografia e o projeto de nação idealizado pelos dirigentes no pós-independência. Na segunda seção, apresenta-se o produto educacional, sua organização e estrutura, tanto da etapa prática – constituída pela aplicação de sessões de cinema na escola – quanto da elaboração da cartilha, em formato digital.

1 CINEMAS AFRICANOS E DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO

Em África, o cinema como ferramenta política foi explorado desde o período colonial, quando as exhibições dos filmes retratavam o ideal do colonizador e um continente que se assemelhava à selvageria e ao atraso. Afinal, envolvidos em um contexto de dominação política, cultural e econômica, os povos africanos ainda não tinham controle sobre a produção audiovisual. Com os processos de independência em curso, sobretudo a partir de 1960, a autonomia dos países africanos começou a ser desenvolvida. O cinema, por sua vez, exerceu o papel de agente político, ao contribuir para a formação das nações independentes. Assim, as narrativas cinematográficas promoviam os ideais anticolonialistas, em busca da identidade dos povos de África.

Diante disso, este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, apresenta-se a relação entre cinema e memória, na qual o audiovisual em África configura-se como um elemento crucial para a construção da identidade nacional no pós-independência. Na segunda parte, as discussões são direcionadas ao cinema como ferramenta didática, no que diz respeito ao ensino de História da África contemporânea. Questões como a pluralidade dos cinemas africanos e a discussão sobre “consciência histórica” são levantadas nesse momento. Na terceira parte, articula-se acerca da descolonização e como esta definição pode ser utilizada no currículo escolar, com o intuito de promover a perspectiva crítica de estudantes do ensino básico.

1.1 Cinema como lugar de memória

As relações entre história e memória são, indubitavelmente, bem próximas e, talvez, até mesmo inseparáveis, uma vez que costumam ser utilizadas em conjunto. No entanto, ao contrário de serem expressões de sentido semelhantes, cada um desses conceitos apresenta noções que lhes são próprias.

Dentre os historiadores que se ocuparam acerca da concepção de memória, Jacques Le Goff (1994) a entende como um dos objetos da História, de modo que há duas histórias: uma mobilizada pela memória coletiva (caracterizada como deformada e anacrônica) e outra conformada por historiadores/as (que teria a função de corrigir os erros da memória, já que essa História é a responsável por interpretar e preservar a memória, com base em seus métodos científicos).

Ao explicar sobre o verbete de “memória”, Le Goff (1994) propõe-se a analisá-la tal como ela surge nas Ciências Humanas, principalmente no que diz respeito à memória coletiva. Logo, seu estudo da memória é permeado pelas formas como as sociedades – em diferentes

tempos e espaços – fizeram uso da memória e como esta impactou o coletivo. Um dos eventos mais significativos foi o surgimento da escrita, que trouxe consigo mudanças na memória coletiva. Afinal, a partir de então, inaugurava-se duas formas de memória: a comemoração de um acontecimento memorável e o documento escrito.

Além da escrita, outras invenções transformaram a memória, como foi o caso da imprensa e da fotografia. A relação dos grupos sociais (sobretudo ocidentais) com a memória percebeu tais mudanças, o que refletiu nas manifestações culturais, como a instituição de símbolos, monumentos, placas etc. O medo do esquecimento andava muito próximo à exaltação da memória coletiva, que também pode ser compreendida como “um instrumento e um objeto de poder” (Le Goff, 1994, p. 476).

Esse medo do esquecimento faz com que memória e amnésia estejam interligadas, pois o efeito de amnésia afeta não só a memória individual, mas também a memória coletiva. Assim, pensar em memória é pensar também no seu revés. Nesse sentido, a busca incessante por preservar a memória é um efeito do receio de esquecer, o que é perceptível na produção arquivística de uma sociedade que tenta manter identidade por meio da memória coletiva.

Com base nisso, Pierre Nora (1993) desenvolve a concepção de “lugares de memória”, que são lugares, museus, arquivos, celebrações, ou seja, instrumentos que permitem evocar o passado, a memória, para que ela continue viva e fazendo sentido dentro de um determinado grupo assim como da identidade coletiva. Além disso, Nora (1993) também desenvolveu argumentos sobre a tensão entre História e memória. Para ele, ambos conceitos, apesar de íntimos, possuem distinções. Logo, a memória é um fenômeno vivo, atual, que surge em um grupo e tem características específicas, individuais; enquanto a História é uma representação do passado, com características universais, sistemáticas e críticas.

A partir das ideias discutidas acima, sobretudo aquelas promovidas por Nora (1993), entende-se o cinema como um lugar de memória, já que este é um conceito que não se restringe somente a lugares físicos, o que considera aspectos simbólicos e imateriais. Nesse sentido, o cinema é um produtor de memórias e o faz a partir das imagens, dos sons, da montagem, dos ângulos e demais elementos que compõem sua realização. Logo, a memória coletiva encontra nos filmes um lugar de expressão e representação. Além disso, pode-se fazer do cinema um espaço privilegiado para forjar a memória de um grupo, de um país, e veiculá-la como a história oficial.

Sob essa lógica, Elizabeth Jelin (2002) também discute a respeito da memória e História, entendendo-as como interligadas e, portanto, como a memória coletiva influencia na maneira como o passado de um país é lembrado. Para Jelin (2002, p. 37), a memória implica em uma seleção, pois a memória total é impossível, sendo produzida

enquanto houver sujeitos que compartilham uma cultura, enquanto houver agentes sociais que tentam ‘materializar’ estes sentidos do passado em diversos produtos culturais que são concebidos como, ou que se transformam em *veículos da memória*, tais como livros, museus, monumentos, filmes ou livros de história.

Ao relacionar tais veículos da memória, no caso, o cinema, com a formação da história nacional e uma memória oficial, é possível estabelecer relações com o cinema moçambicano produzido no pós-independência, sobretudo na forma de documentários, que contribuíram para a formação da memória oficial do país.

Ainda de acordo com Jelin (2002), a formação da identidade e narrativa nacionais, bem como a construção dos heróis da nação, passam por uma seleção que implica em lembrar de certos elementos e omitir outros, principalmente quando essa omissão ou esquecimento diz respeito aos erros cometidos pelos heróis nacionais, que devem ser projetados como personagens imaculados.

Como assinala Michael Pollak (1992, p. 204), tanto a memória quanto a identidade são valores disputados e, quanto à memória nacional, é comum que haja conflitos para selecionar os acontecimentos que irão compor a memória de um povo. Um exemplo no qual o cinema serviu como propulsor de uma memória nacional diz respeito às produções dos países africanos no pós-independência. Afinal, após séculos de colonização, a busca por uma imagem autoral foi um elemento marcante naqueles países que investiram no audiovisual como ferramenta política.

A partir desse contexto e da concepção de “veículos da memória”, faz-se importante situar o lócus dessa pesquisa nas cinematografias de Senegal e Moçambique, países que utilizaram o cinema como um importante aliado na construção e preservação da memória no pós-independência. No caso de Senegal, emancipado politicamente desde 1960, a cinematografia desponta com Ousmane Sembène, um dos primeiros e principais nome do cinema de África, enquanto em Moçambique, independente desde 1975, o cinema recebeu incentivo estatal, a fim de difundir nas zonas rurais e urbanas as ideias basilares do novo governo e a ideia da identidade nacional.

1.2 O cinema como ferramenta para o ensino de História da África pós-colonial

O uso do cinema em sala de aula é uma das possibilidades as quais os/as professores/as podem recorrer durante o ensino de História. Afinal, enquanto documento, o cinema oferece amplas possibilidades para analisar recortes históricos e sociais, tanto no que se refere à

sociedade que o produziu quanto à sociedade que, por ele, é representada. Por isso, ao considerá-lo uma ferramenta pedagógica, deve-se considerar não apenas a imagem nele reproduzida, como – ainda – o som, o áudio e o visual.

Ao trabalhar com as relações entre o cinema e o ensino, Marcos Napolitano (2003) argumenta que utilizar o audiovisual nas escolas é uma atividade que requer preparo prévio dos/as professores/as, que devem selecionar antecipadamente o material e equipamentos necessários para a exibição, além de relacionar o conteúdo fílmico ao currículo, habilidades e conceitos que estão sendo trabalhados, atentar-se para a idade e etapa de aprendizagem dos/as discentes. Afinal, o filme não deve ser entendido como uma mera ilustração do que aparece no livro didático ou nas aulas expositivas.

Com efeito, fazer uso de filme nas aulas também pode aguçar a curiosidade e o interesse dos/as estudantes, o que é importante para o início do processo de aprendizagem. De igual maneira, isso não significa que o cinema, por si só, seja capaz de substituir as explicações feitas pelos/as docentes, tampouco as discussões entre estudantes e professores/as. O que ocorre é o acréscimo de uma ferramenta a ser explorada no âmbito escolar. Por isso, ao ter contato com o áudio e o visual, o espectador (no caso, os/as discentes) é capaz de relacionar a imagem fílmica ao contexto espacial e temporal que está sendo representado.

Quanto ao uso de filmes nas aulas de História, Napolitano (2003) adverte sobre a possibilidade de anacronismos, sendo o/a docente responsável por problematizar este aspecto, além de conduzir os/as estudantes a realizar uma leitura crítica sobre o que estão vendo e ouvindo através das telas. Essa capacidade de compreender criticamente, de interpretar o audiovisual, pode ser analisada sob o conceito de “letramento midiático”, como uma ferramenta capaz de exercitar a análise crítica.

A definição de “letramento midiático”, de acordo com Renato Mocellin (2009, p. 53), diz respeito à “capacidade de entendimento crítico da natureza, impacto e técnicas das mensagens e produções construídas pelos meios de comunicação de massa. É basicamente este o conceito que permeia as práticas de educação para as mídias, neste início do século XXI [...]”. Assim, tal percepção considera que o espectador não deve ter uma postura passiva diante das projeções dos filmes, mas, entendê-los como construções, que possuem ideologias, poderes sociais e políticos, além de demandas comerciais que influenciam em sua produção e distribuição.

De posse dessas informações, a interpretação crítica do audiovisual possibilita uma compreensão para além do que está visível nas telas. Aliás, o cinema tem o potencial de reforçar estereótipos e cabe ao espectador atento identificá-los e questioná-los. Esse é um procedimento

relevante ao tratar da cinematografia produzida sobre África e africanos, sobretudo quando essas obras chegam no espaço escolar.

Nesse sentido, ao abordar a história do continente africano por meio do cinema, é importante relacionar o início das produções cinematográficas feitas por África e para África com o período das independências dos países africanos, após séculos de colonização e exploração imperialista. Esse processo de descolonização é entendido por Achille Mbembe (2014, p. 49) como “a transferência de poder da Metrópole para as antigas colônias, aquando da independência”. Para além disso, constitui-se na base do pensamento anticolonialista e da noção de descolonização aquilo que o autor nomeia de “abertura de mundo”, isto é, a ruptura com uma história colonial que foi contada a partir do Ocidente, com vistas ao fortalecimento da própria autonomia e que permite a compreensão de que a Europa não é o ponto basilar da história africana.

Tais aspectos também podem ser percebidos nas produções audiovisuais, que refletem os resquícios do colonialismo nas imagens. Ngugi Wa Thiong’o (2007) defende que, mesmo no contexto pós-colonial, ainda há entraves entre colonizador e colonizado. Desse modo, o processo de descolonização das mentes é tão importante quanto a descolonização das imagens, sobretudo por meio do cinema. Para o autor, “mesmo que o Estado pós-colonial se veja como independente, ele ainda sofre de todas as cicatrizes coloniais em sua psique coletiva. A arte cinematográfica tem o dever de desmascarar a descolonização parcial da maioria dos Estados na África” (Thiong’o, 2007, p. 31).

Nesse sentido, por volta da década de 1960, os países africanos começaram a conquistar sua independência política e passaram a realizar uma cinematografia autoral, que buscava compor a identidade nacional, distanciando-se do que as exibições coloniais veiculavam. Essa cinematografia é comumente denominada de *cinemas africanos*.

Com efeito, ao apresentar as cinematografias africanas nas escolas, é importante não reduzi-las a uma homogeneidade, pois, assim como há uma diversidade de países, línguas, povos e culturas no continente, não faz sentido sintetizar as diversas cinematografias em uma mesma trajetória e estética de cinema, uma vez que, conforme Bamba (2007, p. 19), “apesar de existirem vários aspectos temáticos e ideológicos comuns aos filmes africanos, as gestões econômica e política do cinema apresentam diferenças de um país africano a outro ou de uma região geográfica a outra”. Assim, países como África do Sul e Egito, que possuem uma indústria cinematográfica mais desenvolvida, apresentam especificidades em relação aos demais, que ainda carecem de financiamentos externos, principalmente europeus, para a realização de seus filmes. Esse quadro é, sem dúvidas, um dos muitos efeitos deixados pelo colonialismo.

Ao tentar definir o cinema africano, Roy Armes (2014) pontua diversos elementos que não são (ou não deveriam ser) levados em consideração ao classificar uma obra de autoria africana, como a simples gravação do local de filmagem em terras africanas. Além disso, a carência de financiamento e a indústria cinematográfica incipiente também limitam uma produção nacional com maior volume. Por conta disso, convém optar pelo termo “cinemas africanos”, no plural, uma vez que “é um cinema que já começa a existir no plural, pluralidade esta que não está apenas na diversidade temática, mas na renovação estético-estilística e na emergência de novas gerações cinematográficas do norte ao sul do continente” (Bamba, 2008, p. 216).

Em tais produções, tanto os filmes de documentário quanto os de ficção são encontrados no repertório do audiovisual elaborado por África. Como um ponto de intersecção, é possível encontrar facilmente em tais obras o contexto durante a guerra pela independência ou questões políticas, sociais e culturais que são atravessadas pelos efeitos da colonização, uma vez que são cinemas que surgem com um forte teor crítico. Assim,

Os filmes oscilam, por isso, entre ficção e documentário, e descrevem a vida do dia a dia não porque a dramaturgia da história (fictícia) o exige, mas porque a dramaturgia da história (real) impediu aos africanos a criação das próprias imagens até a independência. Devido à falta de recursos financeiros para a produção cinematográfica e à dependência quase total de financiamento externo, era também coerente apostar em um cinema politicamente engajado e não em um cinema de divertimento (Rosenstein, 2014, p. 93-94).

Aqui, é importante mencionar que, mesmo utilizando os filmes de documentário, é indispensável submetê-los ao mesmo teor crítico que os filmes de ficção, por exemplo. Afinal, por muito tempo, os documentários foram interpretados como produções mais próximas do real e, por isso, mais “confiáveis” para se utilizar em sala aula, por conter traços da “verdade”. No entanto, os documentários são tão manipuláveis quanto quaisquer outros gêneros fílmicos. Não importa se utiliza narrador, entrevistas ou outros métodos. O ponto que os envolve é o mesmo para outras produções cinematográficas: sua produção envolve escolhas, comercialização, influências políticas e sociais.

Acerca desse aspecto, Katia Abud (2003) aponta que o cinema, por ser um documento histórico, também carece de uma proposta didática nas aulas de História. De acordo com a autora, é comum que muitos/as professores/as considerem os documentários, ou filmes históricos, como um recurso que oferece maior credibilidade ao que está sendo estudado, ou de valor didático igual aos livros de História. No entanto, ao escolher o cinema como recurso pedagógico, é importante levar em conta a diferença entre formação e informação. Abud (2003) argumenta que a informação é um pensamento que reside em algum lugar, no tempo e no

espaço, enquanto a formação é o conjunto de ações que visam a um resultado. Por isso, nem sempre o filme é utilizado para formação, já que esse processo é resultante do apanhado de informações das quais o sujeito se apropria, amadurecendo seu repertório cognitivo. Logo, a informação tem um caráter mais pragmático, possível de acessar durante a exibição do audiovisual, ao mesmo tempo que a formação é uma interpretação de base mais sólida, que gira em torno da compreensão daquilo que é visto e das relações que podem ser feitas a partir disso.

Desse modo, a figura dos/as professores/as é igualmente importante e necessária na condução das visões acerca dos filmes, a fim de que os/as estudantes não busquem uma “verdade histórica” ou reproduzam estereótipos ou, até mesmo, não entendam a realidade de africanos e africanas idêntica à realidade apresentada por meio do audiovisual. Sendo assim, essa desnaturalização do olhar por meio do cinema é percebida por Moraes (2018, p. 93) da seguinte forma:

[...] A sala de aula, sendo espaço de autonomia das práticas pedagógicas conduzidas em diálogo pelo professor-aluno, deve usar do filme não só como representação de uma realidade da África, mas como subsídio de uma crítica da representação. Daí o cinema sobre o continente africano deve aparecer como representação e crítica. Dito isso, em sala de aula me parece menos importante a reivindicação de uma verdade fílmica mais próxima da realidade do que a crítica da produção dessa realidade. O filme ganha vida a partir da crítica que se constrói sobre ele. E, como se sabe, é sempre possível a vinculação do filme a uma crítica externa a ele, de forma que a representação objetivada pelos produtores do filme nem sempre se expressam nas apropriações que lhe são feitas. Dito de uma outra forma, toda produção cultural é uma obra aberta. Ao professor cabe a problematização da obra para fins pedagógicos.

Portanto, os cinemas africanos podem servir como um ponto de partida para os debates acerca do processo de colonização e imperialismo, assim como os efeitos disso na sociedade contemporânea. Ao problematizar as produções, o audiovisual deve ser entendido desde a sua realização, os aspectos relacionados ao financiamento e também os elementos próprios da linguagem do cinema, por exemplo. Do mesmo modo, ao partir para as representações feitas pelas imagens, é proveitoso estabelecer um elo entre as discussões historiográficas e o que se pode explorar desde a *mise en scène*.

Diante do exposto, e com base em Abud (2003), é válido argumentar que, durante a exibição e compreensão do filme, o/a estudante elabora seu pensamento histórico com vistas à formação da sua consciência histórica. Nesse sentido, a definição da consciência histórica é útil para a presente pesquisa, uma vez que se relaciona com a capacidade de situar-se temporalmente, estabelecendo ligações entre passado, presente e futuro, além de conceber

criticamente as fontes históricas, o que mobiliza os sujeitos e a apropriação de seus conhecimentos.

Para tanto, as considerações de Luís Fernando Cerri (2017) sobre esse termo – para além dos de didática da história e cultura histórica – são pautadas em compreender o conhecimento histórico desenvolvido dentro e fora do espaço escolar. De acordo com o autor:

As mudanças de demandas, funções, finalidades e definições do ensino de História podem ser mais bem compreendidas através do conceito de consciência histórica (o que não implica que todas esses processos estejam submetidos ao conhecimento e concordância com esse conceito, pelo contrário). [...]. O conceito de consciência histórica dá formalidade e consistência à ideia, constituída nesses diversos processos de mudança, de que o conhecimento histórico ultrapassa a academia e constitui-se desde diversas formas, conteúdos, funções e focos de enunciação (Cerri, 2017, p. 19).

Os estudos sobre consciência histórica estendem-se também entre outros autores, como Klaus Bergmann (1990), Agnes Heller (1993) e Jörn Rüsen (1992), este último com bastante repercussão no Brasil. Cerri (2011) também dialoga com tais autores e fornece sua própria definição a respeito da consciência histórica, pois, segundo o autor, há uma intersecção entre as considerações de Heller e Rüsen sobre o conceito em análise, na medida em que, para ambos, a orientação no tempo e a produção de identidades são o cerne da consciência histórica.

Posto isso, Cerri (2011) defende que a consciência histórica é inerente ao ser humano, o que significa dizer que esse conceito não provém do momento em que a História é tomada como ciência, no século XIX, uma vez que nossos antepassados conseguiram se localizar no tempo, assim como nossos contemporâneos alcançam o mesmo resultado, cada um ao seu modo. Em função disso, é essencial que o sujeito reconheça sua consciência histórica, isto é, ter dimensão do seu conhecimento, processo que pode ser viabilizado pelo ensino de História.

Nesse sentido, o ensino de História e a consciência histórica também são conceitos que encontram suporte em Cerri (2011), ao relacionar os dois aspectos. A preocupação do autor recai sobre como as novas gerações recebem o aprendizado de seus antepassados, sobretudo no espaço escolar.

Portanto, o ensino de história não pode ser considerado como a ação socialmente estabelecida cujo objetivo é formar a consciência histórica, e muito menos conscientizar historicamente pode ser um objetivo do ensino de história. O ensino de história é a tentativa das gerações mais velhas de intervenção na consciência histórica em formação (Cerri, 2011, p. 62).

Conforme dito anteriormente, a mobilização da consciência histórica por meio do ensino de História pode ser realizada a partir do cinema, em virtude de que o conhecimento histórico

pode ser acessado através de diversos meios e o cinema é um meio atrativo, que provoca fascínio e encantamento na mente das pessoas, especialmente no atual mundo moderno e tecnológico.

1.3 A descolonização do ensino

Ao abordar a descolonização, é importante situar a escolha por esse conceito, já que parte de uma elaboração que surge em um período histórico determinado – durante as independências dos países africanos –, mas que pode facilmente ser confundido ou igualado à ideia de decolonialidade. De igual modo, não se trata de hierarquizar tais termos ou ignorar a relevância de um ou outro, mas de explicitar de onde cada um deles desponta e quais contribuições permitem.

À vista disso, Nelson Maldonado-Torres (2018) afirma que a descolonização diz respeito ao momento histórico no qual as colônias reivindicam sua independência, enquanto a decolonialidade é voltada para o combate à colonialidade e seus diversos impactos. Já Luciana Ballestrin (2013) situa esse debate como um desdobramento do pensamento pós-colonial, quando ocorre a emancipação política nos continentes africanos e asiáticos.

Além disso, Ballestrin (2013) detalha o panorama dos estudos pós-coloniais, desde autores diaspóricos até os membros da ideia decolonial latino-americana, ao trazer a perspectiva de autores como Frantz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi e Edward Said, que remexeram o paradigma epistemológico nas ciências sociais, assim como a formação do Grupo de Estudos Subalternos, na Ásia. Assim, a produção intelectual desses grupos visava à construção de saberes que fossem proclamados por alguém que não fosse o colonizador.

Com efeito, é em Fanon (1968), na obra *Os condenados da terra*, que a noção de descolonização é também anunciada, ao ser vista como um fenômeno complexo e multiforme, repleto de paradoxos e, não menos importante, de violência. Assim, Fanon (1968, p. 26) discorre sobre o que é a descolonização:

A descolonização, que se propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acôrdio amigável. A descolonização, sabemos-lo, é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congênitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial. Sua primeira confrontação se desenrolou sob o signo da violência, e sua coabitação – ou melhor, a exploração do colonizado pelo

colono – foi levada a cabo com grande reforço de baionetas e canhões. O colono e o colonizado são velhos conhecidos. E, de fato, o colono tem razão quando diz que "os" conhece. É o colono que fez e continua a fazer o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial.

Nessa passagem há elementos importantes a respeito da descolonização na ótica de Fanon (1968), por exemplo, a compreensão de que existem duas forças antagônicas nesse processo: o colonizado e o colonizador. O autor adverte que essa dualidade é pertinente no mundo colonizado, onde há uma notória diferença entre o espaço do colono e o espaço do colonizado, como se existisse uma cisão de ambientes e de modos de viver. No entanto, ambos personagens não são estranhos um ao outro, já que são velhos conhecidos assim como possuem uma conexão que faz com que os colonizados vivam sob a sombra do colonizador e, até mesmo, queiram chegar a ocupar o seu lugar.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a violência no sistema colonial se manifesta de diversas formas, sejam elas militares, físicas, epistemológicas ou culturais. Isso porque, quando dirigida contra o colonizado, a violência opera como um mecanismo de racismo e subjugação: inferioriza o sujeito, desqualifica seus saberes, desvaloriza sua cultura e a reduz frente à hegemonia do colonizador.

Esse mundo colonial é permeado pela violência do colono e a contraviolência do colonizado (Fanon, 1968), sendo o uso da força por parte dos sujeitos colonizados a única medida eficaz para extirpar a colonização. A violência emerge como uma resposta necessária para a recuperação e afirmação da subjetividade do colonizado. Trata-se de uma forma de ruptura necessária contra o sistema colonial, já que o próprio colonizador perpetuou a dominação por meio da violência.

Mais do que uma ferramenta de resistência, a violência representa uma tentativa de resgatar a autonomia e a humanidade que foram dilaceradas pela experiência colonial. Portanto, a violência não é apenas uma reação, mas também um ato de afirmação do ser, uma reconquista do espaço cultural e epistemológico que foi negado ao colonizado.

Isso posto, esse processo de descolonização não se finda com o fim da dominação política. Afinal de contas, Fanon (1968) também adverte para a possibilidade do colonizado, diante do contexto no qual está inserido, manter uma postura de decalque do colono quando chegasse ao poder, isto é, de dar seguimento a uma situação de dominação, após ter tido sua identidade moldada pela colonização. Ou seja, a independência política deve ser entendida como o início de um processo mais amplo e complexo, que envolve a necessidade de descolonizar outras dimensões da sociedade, como a economia, a cultura, a epistemologia e os saberes. Esse processo de descolonização, que se estende para além do campo político, é um

desafio que atravessa a contemporaneidade, especialmente no continente africano, onde os impactos do colonialismo e neocolonialismo¹ ainda são percebidos.

Ao analisar o caso de Moçambique, em particular, percebe-se um exemplo desse processo, uma vez que o país recorreu à luta armada como estratégia de descolonização, por meio da guerra de libertação. A conquista da emancipação política, no entanto, não foi suficiente para sanar as questões estruturais herdadas do período colonial, o que deu início a debates sobre o futuro da nação e os desafios de desvincular-se do legado europeu².

Esse contexto é abordado no produto didático desenvolvido a partir desta pesquisa. A partir de obras cinematográficas que retratam o processo de independência política de Moçambique e Senegal, a proposta reflete sobre a violência no contexto colonial e sua utilização como instrumento de descolonização.

Vale ressaltar que o cinema não descoloniza as mentes por si só, de forma automática, mas auxilia a compreensão desse panorama. Mais do que relatar os eventos históricos, busca-se destacar que a independência política não representa o fim do processo, mas o ponto de partida para uma descolonização integral, que também abarca as dimensões econômicas, culturais e epistemológicas.

Com base nessas discussões, ao verificar a necessidade de romper com a estrutura colonial, mesmo após a emancipação política, intelectuais latino-americanos formaram o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), no final da década de 1990, nos Estados Unidos. Essa reunião contou com a base teórica de autores como Aníbal Quijano, Walter Escobar, Enrique Dussel, Ramon Grosfóguel, Walter Mignolo, que propuseram alternativas ao pensamento gestado pelos indianos, uma vez que acreditavam que o caso da América Latina envolvia questões particulares, que não foram incorporadas pelos teóricos da subalternidade.

Walter Mignolo (2016, p. 02) desenvolve sua argumentação com base na indissociabilidade entre modernidade e colonialidade, uma vez que o processo colonial impôs efeitos estruturais e duradouros nos locais onde se fez presente. Ao compreender que o projeto colonial estruturou hierarquias de poder, conhecimento e identidade, o autor considera que as definições de colonialidade e modernidade estão entrelaçadas, configurando um sistema que perpetua desigualdades globais e padrões de dominação.

¹ O neocolonialismo é uma forma de dominação cultural, econômica e política que subjugou os países africanos em relação ao Ocidente, promovendo a manutenção da colonização, mesmo após a conquista da independência.

² A instabilidade política de Moçambique é uma herança do período colonial, perceptível até os dias atuais. Um exemplo disso é o resultado das últimas eleições, que mantiveram no poder o mesmo partido que governa o país desde a independência, em 1975. O processo eleitoral foi amplamente questionado devido a denúncias de fraudes e corrupção, gerando forte insatisfação popular. Esse descontentamento resultou em uma onda de manifestações, que foram duramente reprimidas pelo governo.

O racismo também se constitui como um marcador da diferença, de acordo com a perspectiva da modernidade (Mignolo, 2016, p. 05). Esse conceito de raça passa a definir quem pertence ao ideal eurocêntrico e quem o faz oposição. Por esse motivo, o pensamento descolonial é essencial para desconstruir as estruturas coloniais, o que deve abranger diversos setores, incluindo a língua, a ciência, as artes, as concepções religiosas, uma vez que todos esses campos foram afetados pela lógica colonial.

Ao adentrar nessa questão, o eurocentrismo também emerge como um conceito importante, sobretudo porque, segundo o historiador egípcio Samir Amin (1989), ele constitui as bases do capitalismo global, além de que constrói uma narrativa na qual o Ocidente é adotado como modelo universal. Portanto, o eurocentrismo é fruto da modernidade e está a serviço da desigualdade e exploração política e econômica.

Essa dualidade entre modernidade e colonialidade também pode ser explorada por meio das produções de Ousmane Sembène, pois, enquanto Walter Mignolo (2016) denuncia a colonialidade do saber e do poder por meio da argumentação acadêmica, Sembène o faz a partir da cinematografia, ao fazer uso de narrativas que subvertem o eurocentrismo e reivindicam outras histórias contadas a partir do seu próprio povo.

Seguindo essa mesma perspectiva, o M/C incorporou ao grupo, já nos anos 2000, autores como Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres e Boaventura de Sousa Santos (Ballestrin, 2013), que deram continuidade à proposta de refletir acerca das relações entre modernidade e colonialidade com base no pensamento latino-americano.

Um exemplo de como esses argumentos são elaborados pode ser encontrado em Aníbal Quijano (2005) e Nelson Maldonado-Torres (2007). Para os autores, a colonialidade e a modernidade são elementos sobrepostos, que colaboraram para a construção de uma visão eurocêntrica em relação ao restante do mundo. Nesse sentido, apontam as diferenças entre colonialismo e colonialidade, ao explicar que o colonialismo é um fenômeno de efeitos políticos e econômicos, que envolvem a dominação de uma nação sobre a outra, enquanto a colonialidade diz respeito a um padrão de poder, resultante da prática colonialista. Logo, o colonialismo oferece as bases à colonialidade, mas, por outro lado, ainda que o colonialismo chegue ao seu fim, a colonialidade mantém-se de pé, sendo observada na cultura, na percepção que os colonizados elaboram de si e em outros vieses afetados pela subjugação de um povo (Maldonado-Torres, 2007).

Assim, o referido padrão de poder tem suporte na ideia de raça. De acordo com Quijano (2005, p. 118), este foi o “primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial”. Ao trazer

essa contribuição para a América, Quijano (2005) sinaliza que pode ser feito um paralelo com o caso africano, ou seja, a questão racial passou a ser o cerne da separação entre europeus e colonizados, não só no continente americano, mas em outros espaços que foram diretamente atingidos pela colonização europeia.

Com efeito, a Europa apresenta-se como detentora da civilização e da modernidade. Sob essa lógica, acrescenta-se uma dualidade de categorias, como “Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa” (Quijano, 2005, p. 122). Dessa maneira, o eurocentrismo tende a reduzir as identidades dos povos africanos e americanos, sob a singularização de termos como negros e “índios”, respectivamente. A esse movimento, Quijano denomina “colonialidade do poder”, na qual o eurocentrismo está frequentemente presente, validando aquilo que pode ser considerado relevante ou não, subalternizando o colonizado e invisibilizando seus saberes.

Por ser um instrumento do colonialismo, a identidade também esteve envolvida sob o viés da dualidade, isto é, foi alvo de disputa e de poder. Para Tomaz Tadeu Silva (2012), a identidade relaciona-se àquilo que se é, enquanto a diferença diz respeito ao contraste, ao que não se é. Portanto, “identidade” e “diferença” são definições inseparáveis. O reconhecimento da identidade permite incluir ou excluir, criando hierarquias e distinções. Assim, algumas identidades serão priorizadas, em detrimento de outras, que serão marginalizadas e excluídas (Silva, 2012). No contexto eurocêntrico, o privilégio recairá sobre o branco europeu, enquanto o “outro” será assim denominado para qualquer classificação que não se encaixa no dito modelo universal.

Quando essa discussão abrange a identidade nacional, a identificação ocorre por meio de símbolos, narrativas e memórias (Silva, 2012), que são construídos a fim de promover a unidade em torno de um povo. Nos casos de Senegal e Moçambique, aqui estudados, os cinemas funcionam como estratégia integrante da formação da identidade nacional. Realizadores como Ousmane Sembène e Licínio Azevedo, por exemplo, abordaram aspectos da realidade pós-colonial que buscavam estimular o sentimento de pertencimento e identificação.

Retomando aos argumentos de Quijano (2005), além da colonialidade do poder, discutida anteriormente, existe a “colonialidade do saber” e “colonialidade do ser”. No primeiro caso, ocorre a negação da produção intelectual dos povos colonizados, o que pode ser expresso na língua, cultura, dentre outras formas de conhecimento, enquanto, no segundo caso, denota a negação de subjetividade aos sujeitos colonizados. Maldonado-Torres (2018, p. 49) explica que a colonialidade do ser consiste na “introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade. A colonialidade do ser inclui a

colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo”.

Convém afirmar que tanto a perspectiva da descolonização quanto da decolonialidade compreendem a importância de combater as permanências do colonialismo na estrutura social contemporânea. Se, por um lado, a decolonialidade parte do caso americano – com elementos que também permitem a compressão do que ocorrera em África –, é na perspectiva da descolonização que autores que estavam situados no bojo da dominação europeia em África elaboraram seus pensamentos de libertação colonial. Aliás, antes mesmo da emergência da teoria decolonial, já estava sendo gestado – por esses teóricos africanos – os caminhos para a libertação do colonizado após a emancipação política. Muitos desses pensadores são chamados de pós-coloniais.

Por isso, retornar aos autores africanos pós-colonialistas possibilita entender as nuances do colonialismo africano. Em *Discurso sobre o colonialismo*, Aimé Césaire (2010, p. 15) tece várias críticas a este processo quando declara que “a Europa é indefensável”, uma vez que a colonização implica a coisificação do sujeito colonizado. Nessa relação, entre colonizador e colonizado, só há espaço para dominação e submissão, para a destruição da identidade do nativo, uma vez que o Ocidente atribuiu a si próprio a imagem de inventor da ciência, de redentor do pensamento primitivo. O resultado disso foi a desvalorização da cultura e epistemologia do colonizado.

De igual maneira, Frantz Fanon (1968) argumenta que a linguagem colonialista animaliza o colonizado, que o sistema colonial é pura violência e, sobretudo, que o racismo é resultante da colonização europeia, a qual se projeta como uma entidade superior, por meio do eurocentrismo.

Diante de tais informações, qual a relação entre descolonização e ensino? Como aplicar tais fundamentos nas práticas pedagógicas?

Encontra-se em bell hooks (2020) um direcionamento para tais interrogações. Ao abordar a pedagogia crítica, a autora propõe que essa linha de pensamento possibilita questionar os preconceitos que são construídos e propagados no espaço escolar. Em *Ensinando pensamento crítico* (2020), bell hooks destina um espaço para a descolonização e explica que o bombardeamento da mentalidade colonizadora é frequente em nossa sociedade, o que torna a cultura do dominador uma presença constante e difícil de desviar. Em contrapartida, hooks (2020) enxerga no/a docente um/a forte aliado/a na tarefa de descolonização das mentes.

Além disso, a autora propõe uma alternativa para a vivência em sala de aula, denominada pedagogia engajada (hooks, 2013), importante para as reflexões que podem ser feitas a partir de uma perspectiva da descolonização. Nesse sentido, a pedagogia engajada

promove o bem-estar e valorização do/a estudante; leva em consideração que cada sala de aula é única, assim como cada sujeito que nela se faz presente; proporciona o pensamento crítico e oportunidades para os/as discentes expressarem ideias e opiniões. bell hooks também toma como referência as ideias de Paulo Freire, quem a influenciou em seus escritos, sobretudo em uma concepção de educação como prática da liberdade. Ambos os autores ressaltam a importância de considerar os/as estudantes como sujeitos ativos, em um formato de educação emancipatória, que visa à autonomia por parte de quem está aprendendo.

O pensamento freiriano é assertivo ao dialogar com a educação e a descolonização, quando se posiciona ao dizer que a libertação política do colonizador seria dada mediante o “trabalho educativo pós-colonial” (Romão; Gadotti, 2012), uma vez que a descolonização da educação é tão importante quanto a descolonização política. A passagem de Paulo Freire por África deu-se na década de 1970, momento da independência política de alguns dos países do continente, como Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola³. Na ocasião, Freire estreitou relações com Amílcar Cabral, por quem tinha apreço e ideais que convergiam, sobretudo no que se refere ao entendimento da educação como um elemento fundamental para a emergência de uma nova nação, de uma nova cultura, que pretendia desvencilhar-se da estrutura imposta pelo colonizador.

De acordo com José Romão e Moacir Gadotti (2012), a presença de Paulo Freire nos países africanos remodelou sua pedagogia, pois Freire obtivera uma dimensão dos impactos do colonialismo naquelas sociedades. Em sua obra *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1978), dedicada a Amílcar Cabral, Freire expõe argumentos que embasam os efeitos do colonialismo em África.

A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor (Freire, 1978, p. 15).

Assim, Paulo Freire buscou, por meio da educação, a valorização do conhecimento africano, já que o processo educativo não se restringe ao ambiente escolar, mas circula por demais âmbitos da cultura e sociedade. Por isso, Freire (1978, p. 16) faz referência aos conceitos de “descolonização das mentes” e “reafricanização das mentalidades”, idealizados por Amílcar

³ A independência de Guiné-Bissau ocorreu em setembro de 1973, liderada por Amílcar Cabral, enquanto a independência de Cabo Verde ocorreu em julho de 1975. Já o processo de emancipação política de Angola aconteceu em novembro de 1975. Estes três países foram colônias portuguesas.

Cabral, que discorreu na positivação do conhecimento africano. Esta seria uma alternativa para romper com a ideia de um conhecimento acabado, que passa de alguém que o possui para alguém que apenas o recebe, passivamente.

Nesse sentido, a descolonização é um aspecto que também recai sobre o ensino, sobre o currículo escolar. A ideia de currículo é compreendida por José Sacristán (2013) em duas dimensões: uma organizadora e outra unificadora que, juntas, atuam no processo do ensinar e aprender. Portanto, o currículo tem a finalidade de separar e ordenar os conteúdos, dividi-los em graus e níveis, assim como reunir o que será aprendido, uma decisão que deve ser considerada pelas instituições de ensino, a fim de evitar arbitrariedade ou preterição de um ou outro conteúdo.

Desse modo, o currículo atua como um regulador do ensino e de seus respectivos conteúdos, operando “como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes” (Sacristán, 2013 p. 20). Dado que o currículo é um regulador, Sacristán (2013) sinaliza que esse aspecto não é pensado de maneira neutra, mas que envolve conflitos e disputas. A seleção daquilo que entra como conteúdo curricular e do que fica de fora não é uma obra do acaso e o resultado dessas escolhas refletem no ensino e aprendizagem.

Nessa lógica, o livro didático ocupa um papel central (Sacristán, 2013), pois confere um caráter de validador do ensino, um texto que referenda o conhecimento. Logo, o que está presente no conteúdo do livro didático é comumente classificado como inquestionável e torna-se a principal orientação do ensino. Contudo, convém destacar que esse material didático é passível de lacunas e ocasionalmente pode invisibilizar ou deixar de aprofundar discussões relevantes. A exemplo disso, percebe-se que, dentre alguns livros didáticos de História⁴, há uma preocupação maior em incluir as independências de países que foram colonizados por Portugal

⁴ Para compor esta breve análise, foram selecionados quatro livros didáticos de História, do Ensino Fundamental Anos Finais – 9º ano, dos quais dois são utilizados na rede privada de ensino e dois utilizados na rede pública, integrantes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC). Em relação ao primeiro caso, tem-se o livro do Sistema Farias Brito, da editora Sieduc, que destaca os episódios de independência da Argélia, Quênia, Angola e Moçambique, e o livro *PH*, da editora Somos, o qual apresenta apenas o acontecido em Angola. Sobre os materiais do PNLD, o livro *Jovem Sapiens*, da editora Scipione, informa a respeito das lutas de libertação em Cabo Verde, Guiné-Bissau e África do Sul, com inclusão de caixa explicativa destinado ao cinema nos territórios independentes, com ênfase na cinematografia senegalesa. Por último, o livro *SuperAÇÃO!*, da editora Moderna, apresenta, de maneira extremamente resumida, dois parágrafos que citam os movimentos que lutaram pela independência na Argélia, Angola, Moçambique e Cabo Verde, sem apresentar outras informações a respeito da complexidade e particularidade de cada um desses países assim como seus respectivos processos de emancipação. O critério para a escolha dos dois primeiros livros está baseado na experiência da autora em sala de aula com esses materiais, enquanto os dois últimos foram selecionados por integrarem o PNLD vigente (2025 – 2027) e por estarem disponíveis online, facilitando o acesso e a análise.

– sobretudo Moçambique e Angola. Os demais, quando citados, aparecem de maneira pontual, sem detalhes e explicações sobre o processo de descolonização.

A partir disso, o produto educacional aqui desenvolvido, oferece a ampliação do debate, estendendo análises e referências para países como Senegal e Moçambique, uma sugestão de abordagem para o/a docente, caso queira fazer uso de materiais para além do livro didático.

Ao trazer essas observações para essa pesquisa, convém questionar se, dentro do currículo escolar, há espaço para um ensino descolonizado. Afinal, o currículo ocupa um papel importante nas instituições de ensino e é necessário pensar em perspectivas que fujam do eurocentrismo, ou, como bell hooks (2020) denomina, da cultura do dominador.

Nilma Gomes (2018) pontua que as escolas de educação básica são espaços que refletem a colonialidade e o currículo é uma expressão disso, o que comumente passa despercebido por profissionais da educação. A autora cita o Programa Escola Sem Partido⁵ e o Novo Ensino Médio⁶ como exemplos de propostas que resultariam em um currículo colonizado. Se levados adiante, em conjunto com práticas racistas, sexistas e intolerantes, a escola reproduz o discurso colonial.

Por tudo isso e mais um pouco, a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação.

A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade. [...]

A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites. E sem mostrar o

⁵ O movimento Escola Sem Partido foi fundado em 2004, pelo advogado paulista Miguel Nagib, e reúne pais e estudantes contrários à “contaminação ideológica” nas escolas, do ensino básico ao superior. Em 2014, com o deputado federal Erivelton Santana, foi transformado no Projeto de Lei (PL) 7.180/2014, o qual apontava que discussões relacionadas a temáticas morais, sexuais e religiosas devem ser restritas ao ambiente familiar e não levantadas pela escola. O PL também previa que docentes não doutrinassem os/as estudantes, o que seria recordado por meio de fixação de cartazes em todas as salas de aula, com os “deveres do professor”. Em 2018, o projeto foi arquivado. É importante considerar que esse projeto foi uma tentativa de erguer uma educação conservadora, ao cercear e punir a liberdade de cátedra de professoras/es e limitar discussões e temáticas relevantes para a construção de sujeitos críticos.

⁶ O Novo Ensino Médio (NEM) diz respeito à lei 13.415/2017, aprovada durante o governo do presidente Michel Temer e que trouxe mudanças para o Ensino Médio brasileiro. Dentre tais alterações, constam a redução da carga horária para a formação geral básica, a inserção de itinerários formativos e a atuação de profissionais de notório saber em disciplinas da parte técnica e profissionalizante da grade curricular. Até março de 2024, o NEM passou por revisão por parte da Câmara e, apesar da ampliação de 1800 para 2400 horas mínimas para as disciplinas gerais do Ensino Médio, não houve grandes mudanças nos demais aspectos. O Novo Ensino Médio é alvo de críticas por parte dos educadores, pois percebe-se que há um desmonte da educação, uma tentativa de diminuir as chances de acesso às universidades, além de aumentar a desigualdade existente no ensino brasileiro.

quanto a sociedade, a cultura, a política e a educação repensaram e questionaram várias “verdades” aprendidas há tempos atrás e como isso possibilitou e tem possibilitado a garantia de direitos antes negados (Gomes, 2018, p. 257).

Tanto o projeto Escola Sem Partido quanto a reforma do Ensino Médio representam ameaças à educação democrática e à formação crítica dos/as estudantes. O primeiro busca silenciar debates essenciais, deslegitimando o papel dos/as professores/as e restringindo a liberdade de pensamento, enquanto a segunda enfraquece as Ciências Humanas em favor de uma formação tecnicista, voltada para o mercado de trabalho. É imprescindível que educadores/as se posicionem de forma crítica contra esses projetos, defendendo a escola como um espaço de reflexão, questionamento e construção coletiva de conhecimento. Na contramão de um currículo hegemônico, urge a necessidade da descolonização. Afinal, a escola é o espaço da pluralidade de saberes, culturas e identidades. Por isso, é importante que o currículo esteja atento para práticas que combatam o racismo, o sexismo e a intolerância.

Esse pensamento está alinhado às críticas de Vera Maria Candau (2008) ao “currículo monocultural”, caracterizado por seu viés rígido e homogeneizador, o qual inibe a promoção da diversidade cultural entre os/as discentes e dentro do currículo escolar. Ao estabelecer um padrão único de conhecimento, o currículo monocultural reforça um discurso predominantemente eurocêntrico, que invisibiliza outras formas de saber e restringe a pluralidade de referências no ensino.

Em contraposição a esse modelo, Candau (2008) propõe um currículo intercultural/multicultural, no qual reconhece e valoriza a diversidade cultural presente na sociedade. Nesse modelo, a escola torna-se um espaço de “cruzamento de culturas” (Candau, 2008) e diferentes perspectivas são mobilizadas dentro do currículo escolar, viabilizando um ensino que contempla as histórias assim como as contribuições de diversos grupos. O contraste entre as duas formas de currículo reflete os embates – entre a permanência de um currículo engessado e reducionista em oposição a um currículo que se volta para o processo de identificação entre os/as estudantes, para o reconhecimento da pluralidade dos sujeitos históricos e para os contextos além do Ocidente. Ao questionar o eurocentrismo e um currículo homogêneo, a visão de Candau (2008) dialoga com o produto educacional desenvolvido, pois ambos estão comprometidos com a mobilização de um currículo diverso, útil para despertar a criticidade e a realidade plural dos/as estudantes, além de integrar diferentes saberes.

Na perspectiva de José Ricardo Fernandes (2005), as culturas afro-brasileiras e africanas ainda têm papel secundário na maioria dos conteúdos programáticos das escolas nacionais e aparecem sob uma perspectiva folclorizada, em comparação ao papel exercido pela cultura

branca europeia, considerada a portadora da civilização. Esse fator contrasta com a composição dos bancos escolares, que é de maioria negra. De acordo com dados levantados por Fernandes (2005), esse cenário contribui para a evasão escolar, pois o currículo eurocentrado não promove a identificação dos/as os/as estudantes no processo de formação escolar.

Ao trazer África e as culturas africanas para o currículo escolar, busca-se a ampliação de discussões que combatam o racismo e a desinformação a respeito dos povos desse continente. Logo, a descolonização do currículo deve primar por uma educação antirracista, que promove a criticidade do pensamento dos/as estudantes brasileiros/as e do corpo docente, que deve estar qualificado para formar cidadãos/ãs que questionem os estereótipos.

2 ÁFRICA EM CENA: CINEMA, LEGISLAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

Os documentos legais que orientam o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana no ensino básico assim como o uso do cinema na sala de aula desempenham um papel importante no trabalho docente. Ao ser incorporado como ferramenta pedagógica, o audiovisual permite que as narrativas africanas sejam analisadas a partir de um viés histórico, que explora e reflete as representações e estereótipos construídos sobre o continente ao longo do tempo, de modo muitas vezes a questionar ou aprofundar o que os currículos e os documentos legais trazem como propostas.

A construção de um caminho crítico e responsável para o estudo da história afro-brasileira e africana resulta de mobilização do Movimento Negro, além da demanda por parte da comunidade escolar e demais instituições, em prol de uma educação inclusiva e que ultrapasse o modelo eurocêntrico de currículo. Assim, legislações, documentos normativos e demais marcos legislativos surgem com a proposta de valorizar as histórias bem como culturas afro-brasileiras e africanas.

Nesse capítulo, são apresentados alguns dos dispositivos legais que podem oferecer suporte ao/a professor/a para o ensino de História da África por meio da cinematografia, de forma que o ensino de História seja cada vez mais plural e conectado às demandas do presente. É importante que o/a docente conheça tais elementos, para enriquecer sua prática pedagógica, combater o racismo e preconceitos históricos e contribuir para uma sociedade que valoriza a sua memória e as contribuições de africanos e afro-brasileiros. Afinal, o produto educacional está alinhado a essas diretrizes, oferecendo uma abordagem prática para a integração do cinema como recurso pedagógico.

2.1 Nos caminhos da Lei nº 10.639/2003

A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), versa sobre os princípios, normas e objetivos da educação brasileira e representa um marco na busca por uma educação de qualidade e equitativa no país. Dentre outras inovações, a LDB buscou definir a quantidade mínima de dias letivos e carga horária anual, assim como dividir os níveis e modalidades de educação e ensino.

Ao longo dos anos, a referida lei passou por várias alterações. Uma dessas mudanças consta na Lei nº 10.639/2003⁷, que inclui a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2003). Assim, em 09 de janeiro de 2003, foram acrescentadas à LDB determinações quanto ao conteúdo programático sobre o povo negro na história do Brasil, além da inclusão do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar (Brasil, 2003).

A existência de leis que tornassem obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira já existia a nível estadual e municipal em alguns poucos lugares do Brasil, como é o caso do Art. 253⁸ da Constituição do Estado de Alagoas (Alagoas, 2013) e a Lei nº 7.685/1994⁹, do município de Belém (Belém, 1994). No entanto, foi somente após a Lei nº 10.639/2003 que houve uma ampliação e a exigência de implementação dos temas e conteúdos nela previstos nas escolas de todo o país.

Para que essa lei existisse, foi necessária a luta de importantes setores da sociedade, tais como comunidades negras, instituições de educação, professores/as e os movimentos negros, com destaque para o Movimento Negro Unificado (MNU). Além disso, em entrevista ao Brasil de Fato (2017), a professora Petronilha Silva também destaca a participação do movimento indígena para a construção da lei. Ela aponta que

a lei foi construída durante anos por demanda do movimento social e também do movimento indígena. Ao longo do século 20, pelo país inteiro, houve professores e professoras negras e indígenas que, isoladamente na sua classe e, às vezes, sendo o único em sua escola, trabalhavam elementos da história e da cultura negra local ou em elementos nacionais. As diretrizes curriculares foram possíveis porque havia uma construção principalmente de professores negros, apoiados pelo movimento negro, que criaram condições para isso (Silva, 2017).

Petronilha Silva também contribuiu de forma efetiva para a Lei nº 10.639/2003, a partir de sua atuação como relatora do parecer CNE/CP 003/2004¹⁰, o qual buscou detalhar os

⁷ A Lei nº 10.639/2003 foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, que acrescenta no currículo escolar a história de povos indígenas e suas contribuições para a sociedade brasileira. Essa mudança na lei representa um avanço significativo para a educação do país, porém, apesar de reconhecer a urgência e a importância de tal temática, esta pesquisa centralizará o debate na legislação de 2003, uma vez que delimita o contexto africano, alvo desse trabalho.

⁸ Art. 253. O ensino da História de Alagoas, obrigatório nas unidades escolares da rede oficial, levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da sociedade alagoana.

⁹ Dispõe sobre a inclusão, no currículo Escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências.

¹⁰ Enquanto o parecer CNE/CP 003/2004 analisa a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 é embasada pelo parecer CNE/CEB 14/2015. No entanto, ainda que mais recente, este último documento centraliza sua perspectiva no ensino de História e culturas de povos indígenas, destinando pouco – ou quase nenhum – espaço para a temática africana e afro-brasileira. Assim, essa pesquisa é orientada pelas análises do parecer anterior, por entender que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, presentes no CNE/CP 003/2004, são necessárias e fornecem instruções importantes para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

objetivos da lei, além de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Assim, o parecer argumenta que o combate ao racismo pode ser realizado por meio de políticas de reparação que visam romper as desigualdades existentes entre pessoas negras e não negras. Por isso, o CNE/CP 003/2004 enfatiza que as relações étnico-raciais podem ser interpretadas como a reeducação das relações entre negros e brancos (Brasil, 2004). A partir da iniciativa estatal, a educação para as relações étnico-raciais funciona como estratégia para mitigar o preconceito e promover o reconhecimento da história do povo negro brasileiro.

Paralelamente, há um aspecto que não deve ser omitido ao analisar esse contexto: os efeitos do mito da democracia racial, ou seja, a ideia de que há uma relação harmoniosa entre as raças¹¹ e todos têm oportunidades iguais em nosso país, independentemente da sua cor de pele. O conceito de democracia racial surgiu no século XX e sua idealização foi atribuída a Gilberto Freyre¹². Contudo, ao investigar a gênese desse termo, as pesquisas de Antônio Sérgio Guimarães (2002) indicam que outros estudiosos faziam uso desse princípio, uma vez que a expressão “democracia racial” só apareceu nos estudos de Freyre na década de 1960 (Guimarães, 2002, p. 152).

Por não corresponder à realidade brasileira, a democracia racial tem sido interpretada como um mito, pois retratou o país como símbolo do paraíso racial, lugar onde a escravidão fora mais branda e onde não havia barreiras que impedissem a ascensão de pessoas negras. Diante disso, Guimarães (2002) compreende que a democracia racial serviu como um discurso que permitiu a manutenção das desigualdades sociais e raciais no pós-abolição.

Embora o mito da democracia racial seja facilmente rebatido a partir de estatísticas e evidências científicas, ainda é possível encontrar endosso para tal concepção, a qual, frequentemente, nega o racismo existente na sociedade brasileira. De acordo com Petronilha Silva (2007), isso reverbera de maneira negativa, sobretudo para a população negra, pois “tais pensamentos têm constrangido a participação nos espaços públicos daqueles chamados de excluídos, e ao mesmo tempo têm atribuído sua ausência a pretendida falta de qualidades e competência” (Silva, 2007, p. 498-499).

Para tanto, uma maneira de não apenas ampliar a participação desses sujeitos nesses espaços é com o auxílio de políticas públicas. Uma das propostas do parecer CNE/CP 003/2004

¹¹ O termo “raça” é aqui utilizado no sentido construído socialmente, uma vez que não é coerente afirmar a existência de raças humanas sob a perspectiva biológica. Nessa pesquisa, as compreensões a respeito do conceito estão amparadas nos estudos do sociólogo brasileiro Antônio Sérgio Guimarães.

¹² Gilberto Freyre (1900-1987) foi um sociólogo brasileiro, escritor de obras como *Casa Grande & Senzala* (1933), *Sobrados e Mucambos* (1936) e *Ordem e Progresso* (1957). Suas reflexões giravam em torno da cultura e identidade brasileira.

é desconstruir o mito da democracia racial no Brasil a partir do reconhecimento e validação das contribuições de povos africanos e afro-brasileiros para a construção do país. Esse reconhecimento, salienta o documento, deve promover o respeito à ascendência negra, sua história e cultura, de modo que estudantes negros não sejam reduzidos e tampouco rejeitados pela cor de sua pele (Brasil, 2004).

Logo, diante de um contexto escolar no qual ainda prevalece uma orientação curricular de base eurocêntrica, é indispensável que haja uma reavaliação destes parâmetros, a fim de que grupos étnico-raciais distintos, como indígenas e africanos, também sejam contemplados no currículo escolar, promovendo a identificação e reconhecimento de suas histórias. As diretrizes do CNE/CP 003/2004 também orientam que essa mudança não deve ocorrer pela simples substituição do foco etnocêntrico de base europeia por um africano (Brasil, 2004), mas que a diversidade cultural, racial e socioeconômica também deve ser abordada.

Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2004, p. 08).

Com isso, busca-se romper com o silêncio sobre o racismo, que funciona como um elemento que perpetua a discriminação na escola (Gomes, 2012). Geralmente, o silêncio revela não um desconhecimento sobre o assunto das relações étnico-raciais, mas uma escolha de não abordar sobre. Ao investigar sobre a descolonização do currículo, Nilma Gomes (2012) afirma que é preciso entender por que a questão racial não é discutida nas escolas e como a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) pode ser um dispositivo capaz de romper com esse silêncio.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões (Gomes, 2012, p. 105).

À vista disso, a emancipação por meio do currículo ocorre quando a história dos africanos e afro-brasileiros é trabalhada de forma respeitosa, em atenção às produções culturais e epistemológicas que influenciaram na formação do Brasil. Logo, prima-se por um ensino que conte a história desses sujeitos para além da escravidão, que desconstrua estereótipos e promova um pensamento crítico, com estudantes que sejam capazes de refletir sobre o conhecimento produzido.

Para alcançar esse cenário, o parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004) determina que o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana deve conectar passado, presente e futuro, de modo que as raízes africanas, indígenas, asiáticas e europeias sejam igualmente valorizadas. A implementação desse ensino pode ocorrer por meio de diversas atividades – curriculares e extracurriculares – que busquem compreender e interpretar as formas dos pensamentos elaborados por africanos, a fim de que a convivência entre os diferentes grupos étnico-raciais seja pautada pelo respeito (Brasil, 2004).

No que diz respeito ao ensino de História da África, é importante destacar desde as antigas civilizações africanas (reinos e impérios do Egito, Núbia, Mali, Gana, por exemplo), seus desenvolvimentos econômicos e culturais. Os contatos entre europeus e africanos também devem ser apontados, considerando o ponto de vista dos africanos diante do contexto de colonização.

Nesse sentido, datas importantes a níveis nacional e local podem servir como momentos de maior visibilidade para o debate escolar sobre as relações étnico-raciais. O CNE/CP 003/2004 sugere o 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo; o 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, instaurado pela Lei nº 10.639/2003; e o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (Brasil, 2004).

Contudo, vale frisar que as datas listadas por si só, quando trabalhadas de forma isolada e esporádica, não dão conta de solucionar o combate ao racismo e o diálogo necessário sobre a história de África e dos afro-brasileiros nas escolas. O Dia Nacional da Consciência Negra, por exemplo, é um marco simbólico importante e que não pode ter seu significado esvaziado. Ou seja, a data pode servir como uma estratégia para a mobilização de discussões contínuas, ao longo do ano letivo, integrando a temática em conteúdos curriculares diversos e colaborando para o combate ao racismo. É pertinente que esses momentos sejam somados à revisão do currículo escolar, às discussões levantadas em sala de aula e às demais atividades do calendário letivo.

Assim, a instituição escolar é peça fundamental para conduzir uma reelaboração da relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, uma vez que a discussão de pautas associadas à discriminação racial e ao combate ao preconceito não podem ser excluídas do âmbito

educacional. A escola deve garantir espaços nos quais a diversidade seja valorizada e respeitada, a fim de que os estereótipos sejam questionados e rompidos. Portanto, é necessário investir na formação de professores/as, para que estejam aptos/as a lidar com as relações entre diferentes grupos étnico-raciais, sejam capazes de promover o respeito e corrigir preconceitos, criando estratégias pedagógicas que desenvolvam a reeducação (Brasil, 2004).

Com esse intuito, um elemento importante é a formação continuada de professores/as e demais membros da comunidade escolar, pois habilita os profissionais em questão frente às diversas situações do cotidiano escolar que requerem uma postura ativa e atuante. Tais atitudes corroboram a desconstrução de estereótipos alusivos a casos de opressão e racismo.

A formação continuada também é necessária para suprir as lacunas presentes na formação inicial, já que, nem sempre, o ensino superior – sobretudo os cursos de licenciatura – esteve atento à demanda pela valorização da História e cultura afro-brasileira e africana. Sendo assim, é comum encontrar docentes que desconhecem ou desconsideram o que é defendido pela Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003). Em análise sobre os impactos desta legislação, Júnia Pereira (2008) investigou quais os desafios encontrados pelos docentes no imediato contexto após a sua aprovação. Ela argumenta que

O momento requer do profissional de história uma compreensão mais substancial sobre o Brasil, sua história e dilemas, uma prática que, sabemos, não foge à sua rotina docente. O desafio maior, contudo, parece ser o de que a compreensão do racismo histórico brasileiro possa, por exemplo, promover ações docentes sustentadas e reflexivas, problematizadoras de situações vivenciadas no cotidiano escolar. Esse exercício implica que o docente busque aqueles elementos fundamentais à sua formação acadêmica, mas que seja capaz de avaliá-los à luz de demandas reais, advindas do exercício da prática profissional, compondo, assim, um universo significativo de reflexões que permitam, nos diferentes momentos de ação pedagógica, compreender, problematizar, propor atividades e assumir posições fundamentadas com seus alunos (Pereira, 2008, p. 26).

Apesar dessa análise referir-se a um contexto de passados 20 anos, ela ainda é capaz de ser aplicada atualmente, pois, além da necessidade de formação constante, os/as professores/as devem entender como o racismo foi estruturalmente e historicamente construído na sociedade brasileira e, a partir disso, conduzir essas informações aos/as estudantes, rompendo com as imagens estigmatizadas sobre povos africanos e afro-brasileiros.

Afinal, mesmo decorridas duas décadas, a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) ainda enfrenta desafios quanto a sua aplicabilidade. Exemplos disso podem ser: a) resistência institucional, que ocorre quando a gestão/coordenação escolar não oferece iniciativas ou estímulos para a execução de um currículo pautado nas relações étnico-raciais; b) uso de materiais didáticos em desacordo com a proposta da lei, que perpetuam uma visão eurocentrada

e omissa em relação à história africana e afro-brasileira; c) ações restritas de baixo impacto, ou seja, quando as atividades são propostas apenas para cumprir uma exigência esperada, seja do calendário escolar ou de alguma data emblemática, como o 20 de novembro; entre outros fatores. Geralmente, essas atividades estão desacompanhadas de uma reflexão junto aos/às discentes e não passam por análise crítica, o que resulta na permanência de estereótipos.

2.2 Ensino de História da África sob a perspectiva da BNCC

Em consonância com a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta e reforça a obrigatoriedade do ensino de temáticas relacionadas ao continente africano e às relações étnico-raciais, por meio das competências e habilidades que devem direcionar o currículo escolar das escolas de todo o Brasil (Brasil, 2018).

Enquanto documento normativo, a BNCC visa padronizar a educação nacional, de forma que as escolas possam adequar-se à sua proposta, mantendo sua autonomia. A proposta não é de encará-la como um documento inflexível, mas como uma ferramenta que abre espaços para professores/as e escolas adequarem de acordo com a sua realidade. Afinal, por traçar aspectos gerais da educação básica, o documento apresenta lacunas significativas, sobretudo no que diz respeito a perspectivas históricas críticas, como a descolonização. O produto educacional desenvolvido é um contraponto a estas lacunas, ao buscar ampliar as discussões realizadas em sala de aula, por meio de recursos audiovisuais sobre as lutas de libertação de países africanos, questões que são tratadas de maneira breve pela BNCC.

Antes de ser homologada, em 2017, a BNCC passou por duas outras versões e, baseado nelas, é possível compreender como as discussões e embates políticos influenciaram no resultado final, assim como permite entender quais temas foram priorizados ou minimizados em cada versão. Dessa maneira, quais espaços foram destinados às questões étnico-raciais, diversidade cultural e sobre africanos e afro-brasileiros no currículo escolar viabilizado pela BNCC ao longo dos anos?

Em setembro de 2015, foi disponibilizada a primeira versão da BNCC, quando ainda era intitulada apenas como Base Nacional Comum (BNC) (Brasil, 2015). Ali, havia destaque para os conteúdos relacionados à África e suas conexões com o Brasil. Assim como a ética, os direitos humanos e as tecnologias digitais, as culturas africanas e indígenas eram classificadas como *temas integradores*, entendidos pela BNC como elementos que deveriam ser destacados em todas as áreas da educação básica nacional, a fim de promover um ensino crítico e interdisciplinar.

Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações. Contemplam, portanto, para além da dimensão cognitiva, as dimensões político, ética e estética da formação dos estudantes (Brasil, 2015, p. 16).

Nota-se, também, a ênfase quanto a diversidade do continente, uma vez que as menções foram feitas no plural (Áfricas), em sua maioria. A exemplo disso, ao discorrer sobre o componente curricular da História, orientava-se que, no Ensino Fundamental Anos Finais, o desenvolvimento do conhecimento acerca dos processos históricos deveria focar na História do Brasil e no “estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nos mundos europeus” (Brasil, 2015, p. 242). Além disso, a leitura, apreciação e reflexão de literaturas africanas também compuseram as orientações da BNC no componente curricular de Língua Portuguesa, demonstrando a articulação dessa temática para além das Ciências Humanas.

De modo geral, a primeira versão da BNCC (2015) trouxe valiosa contribuição para a discussão a respeito da pluralidade cultural e o combate ao racismo. Ao analisar esse mesmo documento, Bhering, Fonseca e Silva (2021, p. 7-8) afirmam que, ao dialogar com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias, o documento preliminar avança no que compete à diversidade étnica e cultural, priorizando as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, consideradas “importantes instrumentos na valorização dos grupos étnico-raciais da sociedade brasileira”.

Apesar disso, a BNC passou por críticas de vários pesquisadores, principalmente da Associação Nacional de História (ANPUH), que alegaram que a História da África não foi elaborada a partir de uma perspectiva ampliada e tampouco houve debate com os/as professores/as da educação básica. O GT Nacional de História da África se pronunciou sugerindo que, na proposta, a História da África permanecia condicionada à chegada dos europeus modernos no continente. Além disso, outra crítica realizada por grupos de historiadores/as, especialistas de outras áreas da História, foi o desvio da cronologia clássica ocidental, já que o documento teria optado por centralizar a história do Brasil e ofuscar as Idades Antiga e Medieval.

Portanto, após consulta pública e demais questionamentos e alterações, em maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão da BNCC¹³, na qual permanecia a ideia e classificação dos temas integradores, que passaram a ser chamados de *temas especiais*¹⁴.

¹³ A partir de então, mantém-se o nome Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹⁴ De acordo com a BNCC (2016), são temas especiais: economia, educação financeira e sustentabilidade; culturas indígenas e africanas; culturas digitais e computação; direitos humanos e cidadania; educação ambiental.

Grande parte do texto de apresentação e orientação da última versão foi mantido, porém, houve mudanças substanciais no espaço reservado à História do Brasil, de África e da Antiguidade e Medievo europeus.

Logo, na segunda versão da BNCC (2016), o currículo escolar foi balizado pela estrutura ocidental, em um movimento contrário ao modelo anterior. As temáticas sobre a Antiguidade clássica e o medievo emergiram, enquanto o ensino de História do Brasil assumiu um lugar secundário. No que diz respeito aos conteúdos sobre africanos e afro-brasileiros, estes permaneceram, mas com menor ênfase, se comparado à BNC de 2015. Diante disso, as críticas persistiram, já que houve um retorno ao modelo eurocêntrico e sua divisão temporal *quadripartite*, considerando a Europa como ponto de partida para pensar os processos históricos. Mais uma vez, a ANPUH repudiou o texto da segunda versão, por acreditar que priorizava um viés conteudista, de discurso hegemônico, que invisibilizava a história dos diferentes povos da África e América (Bhering; Fonseca; Silva, 2021).

Com efeito, a terceira versão foi homologada em 2017 e, no ano seguinte, foi disponibilizada publicamente, com as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois a etapa do Ensino Médio foi concluída apenas em dezembro de 2018. Nesse modelo, são trabalhadas as perspectivas de “competências”, definida como a mobilização de conhecimentos, e “habilidades”, que são as práticas, cognitivas e socioemocionais (Brasil, 2018).

Esse modelo baseado em competências e habilidades é voltado para um ensino que não estimula críticas e nem a relação entre passado e presente baseada em questionamentos sobre a permanência da desigualdade social e do racismo. Por isso, por mais que a BNCC (2018) valorize o uso de fontes históricas na sala de aula, ela é limitada ao não exigir uma interpretação crítica, que mobilize diferentes contextos e que forneça um sentido para a realidade dos/as estudantes. Aliás, a estrutura da BNCC (2018) ainda é pautada no currículo monocultural (Candau, 2008), que prioriza o ponto de vista europeu e ocidental.

As críticas a essa última versão apontam para a maneira como as Ciências Humanas foram minimizadas, tendo em vista o contexto político brasileiro¹⁵ vivido no momento e o consequente desmonte educacional. Ao mesmo tempo, as críticas pontuam a brevidade com a qual a BNCC (2018) lida com a demanda do ensino da História da África, de forma que não conduz ao aprofundamento de discussões sobre esse assunto. A exemplo disso, Souza e Freire (2022) argumentam que:

¹⁵ A homologação da BNCC ocorreu durante o governo presidencial de Michel Temer (2016 – 2018), marcado por várias medidas econômicas, como a reforma trabalhista e a reforma da previdência. Na educação, Temer promoveu a reforma do Ensino Médio, sancionada em 2017.

Analisando a BNCC, percebemos que ela não contempla a contento a temática das relações étnico-raciais. Desprestigia o processo histórico de luta e minimiza a importância do assunto, diluindo-o em meio a outros temas que emergem no cenário contemporâneo. Apresenta incoerência no que concerne à proposição de uma educação integral e prevê conhecimentos essenciais e metas pré-estabelecidas quando restringe as competências e habilidades ao saber e saber fazer, perspectiva técnica e limitante (Souza; Freire, 2022, p. 17).

Ainda nessa terceira versão, outras mudanças foram estabelecidas, como é o caso do Ensino Médio, que foi dividido em áreas de conhecimento: 1) Linguagens e suas tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); 2) Matemática e suas tecnologias (Matemática)¹⁶; 3) Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), além da presença de itinerários formativos, entendidos como disciplinas e projetos que podem ser escolhidos pelo/a estudante.

No Ensino Médio, observa-se um distanciamento ainda maior em relação ao ensino da História e das culturas afro-brasileira e africanas. Esse cenário exige que o/a docente amplie o uso de materiais didáticos diversificados e invista em formação continuada, não apenas para atender às exigências curriculares, mas também para promover espaços de debate crítico em sala de aula, contribuindo para uma abordagem mais reflexiva e contextualizada. Por outro lado, a etapa do Ensino Fundamental permite a integração da História da África no rol de unidades temáticas, de maneira enfática, ao sugerir uma abordagem transversal e dinâmica, que envolve a mobilização de questões pertinentes às culturas, sociedades e contribuições de povos africanos.

No que diz respeito ao componente curricular da História, o documento frisa que, no Ensino Fundamental, é essencial que o/a estudante desenvolva a capacidade de analisar, comparar, interpretar e contextualizar os eventos históricos, a fim de que possa construir uma atitude historiadora, de forma autônoma e crítica (Brasil, 2018). Além disso, a BNCC (2018) inclui em seu texto uma observação quanto a história de povos africanos e afro-brasileiros, a partir das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (Brasil, 2018, p. 416-417).

¹⁶ De acordo com a BNCC (2018), as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática são as únicas obrigatórias durante os três anos do Ensino Médio.

Com base nisso, busca-se como ponto de partida a história para além da escravidão e do tráfico transatlântico, valorizando os saberes e contribuições de africanos para a história do Brasil. Logo, do 6º ao 9º ano, despontam reflexões que permitem a mobilização de conteúdos que vão desde a antiguidade em África até a contemporaneidade. Para o 6º ano, ressaltam-se objetos de conhecimento que começam abordando o surgimento do *Homo sapiens* em África e chegam à constituição das primeiras civilizações antigas, como os povos do Egito, Núbia e Kush. Além disso, destacam-se as formas de organização política em África; as relações econômicas estabelecidas por africanos no Mediterrâneo e as diferenças entre as categorias de escravidão e trabalho livre na antiguidade africana (Brasil, 2018).

Para o 7º ano, aparecem os saberes dos povos africanos antes da chegada dos europeus. É comum que, nesse contexto, os reinos de Gana e do Mali sejam evidenciados. Em contrapartida, a maioria das unidades temáticas trabalhadas nesse ano escolar parte de uma perspectiva eurocentrada e os conteúdos que se seguem sobre povos africanos bem como povos originários da América são vinculados às empreitadas europeias de expansão territorial e início da colonização. A exemplo disso, são as dinâmicas comerciais entre africanos e europeus, além do tráfico de africanos escravizados até a América.

Em seguida, para o 8º ano, aparece o contexto dos séculos XVIII e XIX, ao abordar os movimentos independentistas nas Américas, o que inclui o Brasil. Ao voltar-se para o contexto nacional, a BNCC (Brasil, 2018) parte das relações coloniais e escravocratas presentes no período imperial. Na habilidade EF08HI14, o documento orienta

Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (Brasil, 2018, p. 425).

Assim, aparecem possibilidades para a discussão sobre os impactos desse processo na atualidade e o debate sobre a importância das ações afirmativas. Além disso, o imperialismo também é um dos objetos de conhecimento a serem explorados nesse ano escolar. Logo, são propostos como temas para serem ensinados as noções de darwinismo social, a partilha de África assim como os impactos deixados na organização política, econômica e social, além das formas de resistência das populações locais ao projeto imperialista das nações europeias.

Tais objetos de conhecimento, estabelecidos no 8º ano, estão diretamente conectados com as temáticas desenvolvidas no último ano do Ensino Fundamental, dedicado aos estudos dos acontecimentos dos séculos XX e XXI. Assim, no 9º ano, sobre a História e cultura afro-brasileira, destacam-se os movimentos sociais como resistência do povo negro brasileiro; a

imprensa negra; inserção do povo negro no cenário político pós-abolição; questões da população negra durante a ditadura; a redemocratização e o espaço conquistado pelos negros e negras na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2018).

Já no que diz respeito ao continente africano, no 9º ano, parte-se dos desdobramentos do imperialismo, passando pela crise do colonialismo em África, com destaque para a emergência dos nacionalismos africanos, bem como os processos de descolonização no continente.

Diante do exposto, convém ressaltar que essa pesquisa se destina, sobretudo, aos conteúdos curriculares desenvolvidos no 9º ano do Ensino Fundamental, pois, com base na BNCC (Brasil, 2018), é a etapa na qual os conflitos mundiais da história recente são apresentados. Além disso, parte-se do pressuposto de que os/as estudantes já passaram pela formação, juntamente com a discussão dos eventos anteriores à descolonização, ao longo da educação básica. Dessa forma, a intersecção do trabalho desenvolvido nesta pesquisa e a prática escolar, fundamenta-se de acordo com as habilidades exigidas pela BNCC, as quais são: “(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais” (Brasil, 2018, p. 429) e “(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia” (Brasil, 2018, p. 433).

Consequentemente, compreende-se que há somente duas habilidades destinadas ao ensino da descolonização de África, o que é pouco, se comparado ao investimento nas referências europeias. Por ser um documento normativo, a BNCC (Brasil, 2018) é de uso e aplicabilidade obrigatórios em todo o país, estando os materiais didáticos e o currículo escolar sob seu domínio. Isso não significa que os/as professores/as perderam sua autonomia por completo, já que a BNCC (Brasil, 2018) ressalta que tais habilidades determinam o ponto de chegada do aprendizado do/a estudante, mas não o caminho pelo qual o/a docente conduzirá.

Outra observação a respeito da BNCC (Brasil, 2018) está relacionada à interdisciplinaridade, uma maneira de compreender a educação não em blocos estanques, mas que pode conectar-se a diversas áreas do conhecimento. No documento, não há direcionamentos sobre como trabalhar a interdisciplinaridade – apenas uma breve menção, nas áreas de Linguagens e Matemática, sobre temáticas específicas, como gênero e economia, respectivamente.

Associar diferentes campos do saber, a partir de uma temática que está sendo desenvolvida em sala de aula, desperta a atenção dos/as estudantes, além de promover um processo de ensino e aprendizagem com significado para a sua realidade, de modo que os/as

docentes consigam perceber que podem, por exemplo, estudar diferentes contextos históricos com o auxílio de outras áreas do conhecimento.

Fundamentado nisso, o produto *Cartilha CinematogrÁfrica*, apresentado neste trabalho, também pode ser usado de modo interdisciplinar, sendo útil em componentes curriculares de Língua Portuguesa (análise de roteiro dos filmes; produção de artigos de opinião e textos dissertativos sobre as obras estudadas), Geografia (estudo dos conflitos ocorridos nos territórios de Moçambique e Senegal; discussão sobre colonialismo e definição de fronteiras no continente; globalização e a circulação dos cinemas africanos) e Filosofia (debates sobre as epistemologias da descolonização; questionamento da visão de mundo ocidental; questões étnicas que surgem a partir das narrativas filmicas), por exemplo.

De posse desses argumentos, pode-se afirmar que a BNCC (Brasil, 2018) deve, certamente, passar por críticas, sobretudo da comunidade escolar, porém, também é necessário conhecê-la detidamente, a fim de aproveitar os espaços que permitem discussões que podem ser levantadas e aprofundadas em sala de aula. Por isso, o/a docente não pode ser encarado como um mero executor da BNCC, mas como um mediador do conhecimento, alguém que usa a Base Nacional como uma referência e está livre para fazer uso de estratégias pedagógicas e conteúdos curriculares que são pertinentes para a construção de sujeitos críticos e que compreendam as diferentes narrativas históricas.

2.3 O uso do cinema em sala de aula a partir de outros marcos legais

Se o ensino de História da África está respaldado pela legislação nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e pela BNCC (Brasil, 2018), outros marcos legais referendam o uso do cinema em sala de aula. Com base nisso, a estratégia de usar o cinema como ferramenta pedagógica para o ensino de História da África pós-colonial encontra suporte em documentos reguladores e leis, em níveis municipal, estadual e federal.

2.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem-se como ferramentas basilares para a atuação docente nas escolas. Elaborados no final da década de 1990, voltam-se a uma formação escolar pautada na cidadania e na compreensão do papel social desempenhado por cada estudante. Prevê temas relacionados ao meio ambiente, saúde, sexualidade e questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (Brasil, 1998). Os PCNs (Brasil, 1998) estão organizados de acordo com cada área de conhecimento e,

no que diz respeito à História, definem características, importância e objetivos do conhecimento histórico escolar, além de orientações didáticas, com sugestões de práticas metodológicas e recursos a serem utilizados pelos/as professores/as (Brasil, 1998).

Dessa maneira, o documento traça um panorama sobre a história da educação no Brasil e identifica as mudanças ocorridas a partir da década de 1980, problematizando conceitos e formas de ensino pautados na simples memorização e reprodução. Além disso, o campo da historiografia também passou por transformações, ao questionar métodos e abordagens teóricas. Assim, o espaço destinado às populações não europeias e às fontes documentais como fotografias, filmes e a oralidade, também contribuíram para uma mudança de perspectiva do ensino de História. Logo, com base nos PCNs (Brasil, 1998), verifica-se a preocupação em contribuir para o senso crítico dos/as estudantes, na dimensão da relação estabelecida entre o indivíduo e a sociedade, sua concepção de tempo, de cultura, identidade e cidadania.

Com efeito, um outro elemento importante para compreender a estrutura dos PCNs (Brasil, 1998) é a sua divisão por ciclos¹⁷, os quais correspondem a dois anos de escolaridade, totalizando quatro ciclos. No quarto ciclo, que se refere aos últimos dois anos do Ensino Fundamental, incentiva-se a autonomia do/a estudante e sua capacidade de reflexão crítica a partir da elaboração de suas próprias interpretações. Nesse momento, propõe-se o estudo do eixo temático *História das representações e das relações de poder* e os subtemas *Nações, povos, lutas, guerras e revoluções* e *Cidadania e cultura no mundo contemporâneo* (Brasil, 1998, p. 68). Em um dos conteúdos a serem trabalhados nesse ciclo, é válido destacar, de acordo com os interesses desta pesquisa, a abordagem sobre

culturas tradicionais dos povos africanos, colonialismo e imperialismo na África, descolonização das nações africanas, Estados Nacionais africanos, experiências socialistas na África (Angola, Moçambique etc.); apartheid e África do Sul, fome e guerras civis na África, guerras entre as nações africanas, povos, culturas e nações africanas hoje (Brasil, 1998, p. 71).

Assim, mesmo que de forma abreviada, os PCNs (Brasil, 1998) fornecem algumas iniciativas a respeito da problematização e inserção dos conteúdos relacionados à História da África no currículo escolar, questões que começaram a ser exploradas em outros documentos educacionais, ao longo do século XXI.

Em relação às orientações e métodos didáticos, o documento frisa a importância de estabelecer conexões entre presente e passado, a fim de promover um conhecimento histórico

¹⁷ Por ser um documento de 1998, os PCNs dividem o Ensino Fundamental em oito séries, somando quatro ciclos, com duas séries em cada um deles. O regime de Ensino Fundamental com nove anos entrou em vigor apenas no ano de 2005.

significativo para os/as discentes. Além disso, são apresentadas sugestões de documentos, como jornais, fotografias, mapas, vestimentas, filmes etc., bem como o uso adequado desses elementos por parte do/a professor/a (Brasil, 1998).

Logo, os PCNs (Brasil, 1998) incentivam o uso do cinema em sala de aula, de maneira que seja estimulada a reflexão crítica acerca das narrativas e da produção. Assim, o papel do/a professor/a é relevante, à medida que a condução da exibição de filmes no espaço escolar deve ir além do entretenimento e da concepção de que essas produções trazem o verídico.

No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos etc. (Brasil, 1998, p. 88).

Por outro lado, também são reconhecidas as possibilidades de estudar a trajetória do cinema a partir da investigação histórica; do desenvolvimento das técnicas cinematográficas; da perspectiva do cinema enquanto mercadoria; a análise dos estilos de cinema, assim como as pesquisas sobre a divulgação e aceitação das obras pelo público (Brasil, 1998).

Nesse sentido, reitera-se que o audiovisual é frequentemente consumido por boa parte do/as estudantes e integra a construção de seu repertório cultural. As impressões obtidas a partir dessas obras chegam até a sala de aula, manifestando-se por meio da reprodução de opiniões (quando os/as estudantes repetem opiniões de outrem, sem antes passar por questionamentos e reflexões), ou por meio de posicionamentos críticos (quando analisam o conteúdo da obra e estabelecem relações com diferentes contextos).

2.3.2 A Lei nº 13.006/2014

A Lei nº 13.006/2014 na LDB (Brasil, 1996) referenda o uso do cinema em sala de aula como ferramenta pedagógica, tornando obrigatória a exibição de filmes nacionais por, no mínimo, duas horas mensais (Brasil, 2014). Dessa maneira, ainda que a lei seja voltada para a cinematografia nacional e o incentivo à indústria brasileira de cinema, também endossa a potência do cinema em sala de aula.

Em análise a esse panorama, Fresquet e Migliorin (2015) argumentam que o cinema deve ser explorado enquanto ferramenta pedagógica em sala de aula, ultrapassando a perspectiva reducionista de encará-lo com um espetáculo frente aos/as estudantes. Além disso, com essa lei, a escola oportuniza o contato dos/as discentes com a arte audiovisual, com outros estilos e técnicas, funcionando, também, como um lugar importante de cultura na comunidade, no qual estética e política estão intimamente relacionadas.

Com mais esse aparato legal, o consumo de obras fílmicas é incentivado e viabiliza a democratização do acesso a formas de arte que muitas vezes são inacessíveis a certos grupos sociais. O engajamento de professores/as e discentes em atividades que conectam o ensino de História e o cinema também permite a discussão crítica a partir das narrativas representadas. Na visão de Canton *et al.* (2015, p. 211),

A educação está intimamente ligada ao cinema de várias formas, pois este fornece novas percepções da realidade e crescimento intelectual, na medida em que o contato com os filmes pode ampliar as visões de mundo das pessoas. Os professores que utilizam filmes como um recurso à reflexão e como fonte de conhecimento – buscando problematizar os enredos das obras com os contextos da realidade escolar e de cada estudante – percebem o potencial desse dispositivo à formação pessoal e coletiva, resultando em práticas de socialização dos sujeitos.

Assim, a Lei nº 13.006/2014 (Brasil, 2014) também ressignifica o espaço escolar como ambiente para discussão cultural e crítica, que fomenta a reflexão sobre diferentes realidades e perspectivas. Esse entendimento igualmente consta em outras legislações, a nível estadual e municipal, a exemplo do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) e a Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís.

2.3.3 O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), elaborado em 2019, serve como base para as escolas das redes pública e privada e está fundamentado na BNCC (Brasil, 2018) assim como nos princípios da educação nacional, a saber: a igualdade, o respeito, a tolerância, a inclusão e a diversidade das relações étnico-raciais, por exemplo. O documento também apresenta questões específicas do estado do Maranhão, como dados e estatísticas educacionais, além de orientações para a condução do currículo nas escolas maranhenses. Assim, há uma divisão entre as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, este último subdividido em áreas de conhecimento.

No que diz respeito à História, o DCTMA (Brasil, 2019) promove a discussão sobre a mudança de perspectiva do ensino de História ao longo dos anos, saindo de um modelo que priorizava a memorização e a história daqueles considerados “vencedores”, para um formato que conduz ao debate crítico, oferecendo maior visibilidade para outros sujeitos. Dessa maneira, ingressam nessa nova direção as temáticas relacionadas à História da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas.

A rejeição ao eurocentrismo é especialmente importante no estudo do Maranhão, um estado constituído por um emaranhado de culturas inter cruzadas, pois somente assim a maioria dos estudantes poderá se reconhecer na história estudada, sentindo-se estimulada a aprendê-la para construir um passado que lhe seja útil para a compreensão da própria posição na sociedade (Brasil, 2019, p. 436).

Por isso, ao desenvolver atividades relacionadas ao ensino de História da África em território maranhense, é necessário levar em consideração que a população do Estado é composta, em sua maioria, por pessoas não brancas, o que sinaliza a importância de oportunizar aos/as discentes discussões que enfatizem a diversidade étnica e cultural nos diferentes tempos e espaços.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, o DCTMA determina a valorização das produções culturais tanto de África e Ásia quanto da Europa, a fim de que os/as estudantes “tomem consciência de que a memória e a história são produzidas a partir de diferentes perspectivas e interpretações” (Brasil, 2019, p. 439). Assim, no seu organizador curricular para as séries do Ensino Fundamental, o DCTMA (Brasil, 2019) toma como referência a divisão tabular proposta pela BNCC (Brasil, 2018), com as categorias de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. No entanto, acrescenta, em todas as áreas escolares, adaptações para a inclusão da História do Maranhão nas unidades temáticas e sugestões de atividades para cada assunto desenvolvido.

Na História, é notório que boa parte das atividades sugeridas também inclui a conexão com o estado do Maranhão, por meio de atividades como rodas de conversa, pesquisa e produção textual/imagética, leitura cartográfica, debate etc. Aliás, dentre as atividades, a exibição de filmes é utilizada como recurso pedagógico. O documento sugere os títulos¹⁸ que podem ser associados ao conteúdo estudado, bem como questões que orientam a condução do trabalho docente. Contudo, no que se refere ao conteúdo curricular relacionado ao

¹⁸ Nos anos finais do Ensino Fundamental, são sugeridos os filmes *Croods* (2013), para o 6º ano; *A conquista do paraíso* (1992) e o documentário *Antes do Brasil* (2010), para o 7º ano; *Maria Antonieta* (2006), para o 8º ano. Não há sugestões de audiovisual para o 9º ano.

colonialismo/descolonização em África, presente no 9º ano, não há sugestões de atividades para desenvolvimento da temática, além de que esta série é a única do segmento dos anos finais do Ensino Fundamental na qual não constam propostas de filmes que possam ser exibidos. Logo, a recomendação dos filmes articulados neste trabalho pode certamente preencher tal lacuna do DCTMA (Brasil, 2019).

2.3.4 A Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís–MA

Na esfera municipal, o documento que rege a Educação Básica é a Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís–MA (Maranhão, 2023), a qual iniciou sua proposta de elaboração em 2001 e, desde então, passou por reformulações, a fim de atender às demandas da BNCC (Brasil, 2018), além de ser avaliada pela comunidade escolar. Assim, a Proposta Curricular foi submetida à consulta pública em janeiro de 2020, sendo discutida e analisada por setores de instituições como o Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia; a Associação Nacional de Professores de História-Seção Maranhão (ANPUH-MA); e o Instituto Federal do Maranhão - Campus São Luís Centro Histórico (Maranhão, 2023). Em 2022, o Conselho Municipal de Educação aprovou o documento e, no ano seguinte, foi publicado.

A Proposta Curricular está dividida em três volumes: 1) Educação Infantil e Ensino Fundamental; 2) Educação de Jovens e Adultos; e 3) Educação Especial (Maranhão, 2023). No volume destinado ao Ensino Fundamental, a estrutura do documento assemelha-se aos já mencionados até aqui, uma vez que a BNCC influencia na estrutura. São elencados dados e estatísticas das escolas e do corpo discente da rede municipal de São Luís, além dos objetivos e procedimentos metodológicos que devem ser realizados no Ensino Fundamental.

Os temas integradores também constam na Proposta Curricular, com destaque para a Educação para as relações étnico-raciais. Ao relacionar esse aspecto ao ensino de História, o documento argumenta que a política da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), alinhada à BNCC (Brasil, 2018), busca fortalecer o papel dos/as professores/as em difundir a História e cultura afro-brasileira e indígena, promovendo cidadania e igualdade. Embora a maioria da população se identifique como negra e poucos como indígena, ainda prevalece a valorização da cultura branca europeia em detrimento das culturas africana e indígena, refletindo um desafio cultural persistente (Maranhão, 2023).

Ainda conforme a BNCC, a Proposta Curricular mantém a divisão do quadro organizador curricular, composto por unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades.

Nessa última parte, o documento acrescenta quais temas integradores podem ser relacionados às habilidades desenvolvidas. Ao articular os objetos de colonização/descolonização de África, a Proposta Curricular (2023) limitou-se a mobilizar apenas os direitos humanos como tema integrador. Além disso, sobre as propostas metodológicas e o uso do cinema como ferramenta pedagógica, o documento reserva boa parte da área de linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte) para explorar esse recurso, sugerindo a exibição e análise de audiovisual. Por outro lado, o mesmo não ocorre no componente curricular de História, no qual o uso de filmes é considerado somente na parte avaliativa, como uma diversificação de estratégias para avaliar o/a estudante.

Diante do exposto, reitera-se que o uso do cinema é uma ferramenta enriquecedora para o ensino de História e, apesar das limitações observadas nas legislações e parâmetros orientadores, essa percepção aparece endossada nesses dispositivos legais. Assim, temáticas como colonialismo e descolonização de África podem ser aprofundadas e ressignificadas a partir da cinematografia, refletindo em entendimentos mais amplos sobre os processos de domínio e resistência que ocorreram no continente, estimulando a compreensão de diversas narrativas e fomentando uma educação engajada e crítica, capaz de dialogar com a realidade dos/as discentes e da escola.

3 O PRODUTO EDUCACIONAL *CARTILHA CINEMATOGRAFICA*: APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE CONTEÚDO E FORMA

A cinematografia de Moçambique e Senegal está diretamente relacionada aos processos de descolonização ocorridos a partir da segunda metade do século XX. Nesse sentido, o cinema surgiu com a finalidade de atender às demandas políticas e culturais da nação independente. Diante disso, é possível traçar aspectos que são compartilhados por ambos os países, que fizeram do cinema uma ferramenta política.

Neste capítulo, apresenta-se brevemente a trajetória dos cinemas moçambicano e senegalês, a fim de identificar como os eventos da descolonização refletiram nas temáticas abordadas pelos filmes e, além disso, estabelecer as conexões possíveis entre os dois contextos. Na segunda parte, desenvolve-se o produto educacional, desde a experiência com as sessões de cinema realizadas em duas escolas, até a materialização da *Cartilha CinematogrÁfrica*, com as orientações para o uso de cinemas africanos em sala de aula.

3.1 Cinemas de Moçambique e Senegal: experiências políticas e culturais

A presença portuguesa em Moçambique teve início ainda no século XV e, a princípio, não houve a preocupação de uma ocupação efetiva, o que mudou ao final do século XIX, com a delimitação das possessões europeias, durante a Conferência de Berlim, que ocorreu de novembro de 1884 a novembro de 1885, com o objetivo de reunir as potências europeias para divisão arbitrária do continente africano. O evento em questão também marcou a consolidação do domínio francês na região do Senegal, iniciado em meados do século XVII. Senegal chegou a ser a capital da África Ocidental Francesa (AOF), região composta por nove territórios sob o domínio da França: Daomé (atual Benin), Sudão (atual Mali), Alto Volta (atual Burkina Faso), Senegal, Guiné, Mauritânia, Togo, Níger, Costa do Marfim (Suret-Canale; Boahen, 2010).

O controle exercido pelos países europeus durante o período colonial reflete o contexto marcado por espoliação, exploração econômica, subjugação política e, ao mesmo tempo, por movimentos de resistência que expressavam a ânsia pela emancipação nas diversas colônias. O cenário internacional também contribuiu para o acirramento dessa dinâmica, uma vez que eventos como as guerras mundiais também demandaram esforços vindos de África. No que concerne aos casos de Moçambique e Senegal, é importante compreender o sistema colonial a partir da postura adotada por cada metrópole, fator que tem direta influência, devido a diferentes políticas adotadas pelas potências coloniais e que também modificou os rumos de cada

independência. Alguns aspectos são comuns em ambos os casos, porém as particularidades estão igualmente presentes.

Entre as conexões, há a forma de colonização por assimilação, promovida por portugueses e franceses. De acordo com Leila Hernandez (2005), é possível classificar as investidas europeias em políticas de “diferenciação”, como aquelas feitas pela Grã-Bretanha e Alemanha, baseada na manutenção das chefias locais, inserindo-as na administração colonial, além da educação europeia aos nativos. Por outro lado, havia a política de “assimilação”, conduzida por Portugal e França.

A assimilação tinha por interesse a transformação do sujeito africano em europeu, reduzindo-o a categorias de civilizado ou incivilizado, a partir da incorporação de costumes, língua e religião europeias, ocasionando, ainda assim, a segregação. A integração dos assimilados era limitada, fortalecendo a divisão social (Hernandez, 2005).

Para Lorenzo Macagno (1996), a assimilação promovida pela França tinha suas bases na Revolução Francesa, a partir das concepções de cidadania e igualdade, assim como demonstrava sua face excludente nas colônias africanas. Essa concepção francesa diferenciava-se da assimilação portuguesa pois, enquanto a França promovia uma “assimilação ‘legal’”, voltada para as determinações jurídicas, Portugal tendia à “assimilação ‘evolutiva’”, caracterizada por uma questão ideológica, que tinha como premissa a “evolução” dos sujeitos africanos a partir do abandono e superação dos “usos e costumes” coloniais, em prol da aceitação da modernização.

A administração colonial por assimilação tinha por base a “política indígena”, uma definição para referir-se aos africanos. Embora os assimilados estivessem sujeitos à mesma legislação dos colonos, os indígenas (ou não “assimilados”) eram regidos pelo Estatuto do Indigenato. No entanto, a condição dos assimilados era ambígua, pois, apesar de possuírem um status jurídico diferenciado, nunca foram equiparados aos colonos europeus nem tratados em pé de igualdade. A distinção permanecia fundamentada em critérios raciais e na noção de alteridade. Em última instância, essa diferenciação consolidava uma hierarquia social, utilizada por Portugal, por exemplo, como justificativa para sua suposta “missão civilizadora”.

Elikia M’Bokolo (2010) informa que essa legislação, vigente na Constituição portuguesa do início da década de 1930, dividia a sociedade em grupos, segundo o nível de assimilação. Aqueles que atingiam ao status de assimilado possuíam direito ao voto e deveriam, obrigatoriamente, saber ler e escrever na língua da metrópole, além de prestar lealdade a Portugal. Esse estatuto só chegou ao fim em 1961.

Ao analisar as políticas coloniais francesas e portuguesas nos territórios africanos, observa-se, a partir do apontado por Majhemout Diop (*et al.*, 2010), que a França exercia uma

administração centralizada e autoritária, com o uso de chefes locais que, na verdade, tinham autonomia limitada na atuação política, pois tudo era determinado pelas autoridades da metrópole. Além disso, como em Portugal, nas colônias francesas os “indígenas” também tinham poucos direitos e estavam submetidos ao trabalho compulsório (Diop *et al.*, 2010).

No plano internacional, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) impactou as regiões africanas, principalmente aquelas sob domínio francês, uma vez que a metrópole “considerava a África subsaariana uma reserva humana essencial à manutenção da sua posição militar no mundo” (Betts, 2010, p. 371). Assim, tanto na Primeira quanto na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o recrutamento militar de africanos foi uma prática recorrente. Tais políticas coloniais influenciaram diretamente no panorama cultural.

A experiência de Moçambique com o cinema teve início no período colonial, quando as exposições ainda eram promovidas pela metrópole. Dessa maneira, os conteúdos veiculados endossavam o discurso colonialista e exaltavam a cultura europeia e o homem branco. Além disso, tanto as produções quanto o acesso às salas de cinema eram controlados por Portugal, uma vez que os moçambicanos eram proibidos de assistir aos filmes com cenas de roubos, assaltos e homicídios e ainda deveriam estar de acordo com o código de vestimenta europeu para frequentar esses ambientes (Convents, 2019).

A segregação não se limitava apenas às obras que deveriam ser consumidas pelos africanos, mas também ocorria nos espaços citadinos. A exemplo disso, havia uma diferença entre a “cidade de cimento”, uma parte com melhor infraestrutura e habitada pela maioria branca, e a “cidade de caniço”, de condições precárias, ocupada pela maioria negra africana. Nesses ambientes, as atividades de lazer reforçavam a distinção racial e social da colônia. Assim, boa parte da elite branca defendia que o acesso às formas de cultura deveria ser uma prioridade de seu grupo, uma vez que havia uma busca pela europeização de seus costumes, enquanto aos negros africanos os batuques públicos e gratuitos seriam suficientes (Pereira, 2020).

As salas de cinema e demais locais onde poderiam ser exibidos os filmes tornaram-se alvo de disputa e o direito a frequentar esses ambientes era restrito, o que demonstra que a metrópole portuguesa percebera a capacidade política que o cinema poderia exercer sobre o público africano. Com efeito, muitos protestos e manifestações em jornais¹⁹ se sucederam, em favor dos direitos dos colonos, que não foram atendidos. Essa conjuntura perdurou até a conquista da emancipação política do país, um momento de efervescência entre o acirramento

¹⁹ *O Brado Africano* é um exemplo de jornal produzido por moçambicanos contrários à colonização e ao sistema de assimilação. Foi fundado pelos irmãos José Albasini e João Albasini, com atividades entre os anos de 1920 a 1974. O público-alvo eram os africanos que haviam sido assimilados e seu posicionamento político fortalecia a luta anticolonialista.

do colonialismo e os movimentos nacionalistas e de resistência. Para entender a guerra de libertação nacional, Diaz (2022) considera que ela começou em períodos diferentes para Portugal e Moçambique, pois a metrópole, já em 1961, precisou lidar com o ataque do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a independência do Daomé, enquanto – para Moçambique – a guerra somente iniciou em 1964, com o ataque de mil soldados da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), um partido de destaque político e importante para compreender os desdobramentos da independência e do período pós-colonial.

A FRELIMO configura-se como um partido que foi “o resultado da fusão de três organizações: a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), a União Nacional Africana de Moçambique (MANU) e a União Nacional de Moçambique Independente (UNAMI)” (Brito, 2019, p. 32). Teve como um de seus fundadores e primeiro presidente Eduardo Mondlane²⁰, o qual acreditava na importância da educação como ferramenta para a luta de libertação. Desde a década de 1960, com a conquista da emancipação política em outros territórios africanos, os moçambicanos iniciaram a mobilização em prol da independência. Para tanto, contou com a colaboração de outros países, sobretudo de soviéticos e organizações da esquerda, configurando um papel importante às relações internacionais (Diaz, 2010).

Do processo de luta pela independência participaram mulheres, que formaram o Destacamento Feminino (DF), em 1965, e tiveram um papel importante na defesa da população. Além do DF, a FRELIMO criou a Organização da Mulher Moçambicana (OMM), em 1973, responsável pela promoção da emancipação feminina, por meio da educação e trabalho. A partir de então, a posição social da mulher moçambicana transformou-se, uma vez que ela passou a ocupar espaços dominados exclusivamente pelos homens (Casimiro, 2004).

No cenário português, a crise econômica e política se estendia, sobretudo a partir da queda do Estado Novo²¹ e a Revolução dos Cravos²², que contribuíram para o desgaste do aparato colonial e o fim da dominação sob o território econômico. No entanto, é importante entender que a conquista da independência de Moçambique não ocorreu apenas por um descontrole europeu, mas vale creditar as investidas das colônias africanas como parte essencial no desmonte colonial (Diaz, 2020).

²⁰ Eduardo Mondlane nasceu em 1920, em uma província moçambicana. Estudou em Lourenço Marques e na Universidade de Lisboa, onde manteve contato com Amílcar Cabral e Marcelino dos Santos. Seu assassinato, ocorrido em 1969, por meio de um atentado, foi ocasionado por uma bomba disfarçada de encomenda.

²¹ O Estado Novo português foi uma ditadura militar vigente entre 1926 a 1974. Um dos principais governantes desse período foi Antônio de Oliveira Salazar (1889-1968), quem governou Portugal de 1932 até o ano de sua morte, sendo sucedido por Marcelo Caetano (1906-1980). O Estado Novo, também conhecido como Salazarismo, foi caracterizado pelo nacionalismo, censura e autoritarismo.

²² A Revolução dos Cravos ocorreu em 25 de abril de 1974, em Lisboa, contra a ditadura do Estado Novo. O nome da revolução justifica-se pelo fato de que a população portuguesa presenteou os militares com cravos, colocando as flores no cano de suas armas.

O desfecho da guerra pela libertação ocorreu ainda em 1974, com a Conferência de Lusaka e assinatura do acordo entre a FRELIMO e Portugal, o qual reconhecia a independência de Moçambique, contada a partir de 25 de junho de 1975. Até lá, o país seria regido por um governo provisório. Quando a FRELIMO assumiu o poder, após a independência, a liderança passou para a Samora Machel²³, o primeiro presidente do país, líder do partido. Sob a liderança de Machel e com o apoio de governos socialistas, a FRELIMO adotou a postura marxista-lenista, posicionando-se como anticolonial, anti-imperialista e anticapitalista.

Boa parte dos integrantes da FRELIMO eram camponeses e assimilados, que se uniram ao partido motivados pelo ideal anticolonial. É nesse período que começa a ser gestada a base nacionalista da nova nação. Após séculos de dominação portuguesa, o partido da FRELIMO empenhou-se em buscar estratégias para romper com a estrutura colonial e afastar-se de quaisquer elementos que remetessem ao colonizador europeu. Assim, forjou-se a ideia de uma “moçambicanidade”, pautada em um nacionalismo moderno que reiterava o ideal do “homem novo” moçambicano.

O projeto do “homem novo” deveria ser, portanto, a antítese do colonialismo e reunia as intenções de homogeneizar a sociedade e culturas moçambicanas. O homem novo deveria ser um aliado na luta pela libertação, um sujeito moderno e científico. Assim, a ideia do homem novo “significava uma nova identidade, uma moçambicanidade fruto da luta pelo reconhecimento, uma moçambicanidade que nascia a partir da união de grupos diferenciados objectivando a formação de um só povo, uma só nação e um só Estado” (Basílio, 2011, não paginado).

O governo de Samora Machel foi marcado por uma série de contradições, dentre elas, a busca por uma nação que não levava em consideração a complexidade social e cultural do país. Não à toa, um dos lemas do presidente traduzia a pretensão para a nova nação: “Do Rovuma ao Maputo, um só povo, uma só nação, uma só cultura”²⁴ (Reis; Muiuane, 1975, p. 228) que remetia às intenções de homogeneizar a população. Um dos mecanismos de unificação foi o estabelecimento da língua portuguesa como idioma oficial; uma aparente incongruência, visto que um dos objetivos pós-coloniais era a ruptura com o passado colonial.

²³ Samora Machel nasceu em 1933, na região de Gaza, em Moçambique. Trabalhou no principal hospital de Lourenço Marques e, em 1952, começou a cursar enfermagem. No início dos anos 1960, conheceu Eduardo Mondlane, encontro que o levou a deixar o país e juntar-se à FRELIMO na Tanzânia. Machel recebeu treinamento militar na Argélia e, ao retornar à Tanzânia, assumiu posições de comando. Após o falecimento de Mondlane, Samora Machel foi escolhido como presidente de Moçambique, tendo Marcelino dos Santos como vice-presidente. Seu governo ficou conhecido por implementar medidas autoritárias, nacionalistas e populistas. Machel faleceu em um acidente de avião em 1986, o que gerou questionamentos sobre a possibilidade de ter sido um atentado.

²⁴ A expressão “do Rovuma ao Maputo” está relacionada à posição geográfica dos rios Rovuma e Maputo, que traçam as fronteiras ao norte e sul de Moçambique, respectivamente.

Na prática, mudaram os dirigentes do governo, mas a segregação sistemática persistia. Se no período colonial Portugal empenhou-se na construção de um africano assimilado, a nação moçambicana independente esforçava-se para erguer o homem novo.

A luta pela unidade constitui um aspecto central na construção da **nova sociedade** e da educação do **homem novo**. O depositário e beneficiário desse processo seria uma entidade homogênea, o **Povo**, cuja experiência comum de “exploração” nasceu durante o colonialismo. Nesse processo, a unidade deve eclipsar e neutralizar toda tentativa particularista, localista e tribalista. [...] Samora Machel fala em nome do povo e, ao mesmo tempo, cria-o, compondo, em seu discurso enérgico e histriônico, uma espécie de alquimia na qual heterogêneo se transforma em homogêneo (Macagno, 2009, p. 22, grifos nossos).

Logo, ações tachadas como tradicionais, supersticiosas e obscurantistas eram perseguidas. Em busca do ideal de uma nação moderna e científica, o racismo, o tribalismo, o desemprego e a prostituição deveriam ser extirpados da sociedade, mesmo que por uso de violência. Isso pode ser percebido nas investidas governamentais de limpeza social, isto é, medidas que tinham o objetivo de retirar dos centros urbanos, assim como rurais, pessoas de conduta indesejada. Esse propósito foi conduzido pela Operação Produção. Ocorrida em 1983, a Operação Produção desejava coibir a ação daqueles classificados como “improdutivos”, pois poderiam colocar em risco o projeto do “homem novo”. Em seus discursos, Samora Machel instava os órgãos do governo a executarem o plano.

Os delegados ao Congresso sublinharam como o afluxo desordenado para as cidades aumenta a vadiagem, a criminalidade, a prostituição. Referiram como a existência daqueles que não trabalham, prejudica a vida dos trabalhadores. Vamos controlar o afluxo à cidade. Só tem direito à residência quem tem trabalho, quem tem emprego. Significa que o trabalho é que é o critério de residência. Os marginais, os desempregados, os vadios devem ser enviados para o campo, para a produção. O primeiro movimento que vamos fazer com as Milícias Populares, Grupos de Vigilância, Polícia, Grupos Dinamizadores, Exército e outras estruturas, é pentear a cidade! (Machel, 1983, p. 75).

As cidades de Beira e Maputo, as principais de Moçambique, foram o alvo da operação. Exigiam-se da população documentos que comprovassem o vínculo trabalhista (Santana, 2014, não paginado), o que nem sempre era possível, caso fosse um/a trabalhador/a autônomo/a. Nessas situações, caberia aos funcionários do Estado analisar se a atividade desenvolvida era útil ou não. As pessoas capturadas pela Operação Produção eram classificadas como “indesejáveis”, “parasitas”, um perigo para a nova sociedade e, além disso, entravam nessa lista também aqueles que eram classificados como “improdutivos”, as mães solteiras, os Testemunhas de Jeová e os curandeiros (Quembo, 2012). Dos centros urbanos eram levadas à

zona rural, como uma maneira de afastar e evitar o convívio desses grupos com o restante da população.

No plano cultural, a construção dessa nova nação foi liderada por Machel, que usou desse discurso para mobilizar as massas nas áreas urbanas e rurais de Moçambique. O presidente promoveu o incentivo ao cinema como veículo de (in)formação do povo moçambicano, já que a maioria da população era analfabeta e a educação política pelo audiovisual surgiu como uma proposta eficiente. Dentre as estratégias utilizadas, a cinematografia constituiu-se como uma das ferramentas políticas mais importantes do período, de forma que várias produções audiovisuais foram financiadas pelo Estado, entre 1975 até 1991, período no qual funcionou o Instituto Nacional de Cinema (INC).

O INC funcionou como um laboratório que reuniu a experiência de diretores, roteiristas, editores e produtores tanto de Moçambique quanto de outros países (Arenas, 2012). Por isso, foi um órgão que contribuiu para os primeiros passos do cinema no país. Cineastas como Jean Rouch²⁵, Jean-Luc Godard²⁶ e Ruy Guerra²⁷ ajudaram tecnicamente a formar os realizadores moçambicanos.

Dentre suas tarefas, o INC também foi responsável pela veiculação do *Kuxa Kanema* (que significa “nascimento do cinema”), um cinejornal semanal, que funcionava como uma espécie de noticiário em estilo cinematográfico, transmitido nos cinemas e com informações sobre o país e o governo de Samora Machel. A iniciativa visava fazer a propaganda política da FRELIMO e informar sobre objetivos da nação recém-independente e os ideais da revolução. Durante seu funcionamento, o INC produziu, aproximadamente, 400 reportagens do *Kuxa Kanema* (Lopes, 2016).

Por ser ter um financiamento estatal, o *Kuxa Kanema* veiculava uma imagem de Samora Machel como um líder carismático, um presidente que conduziria a nação rumo à modernidade. Nas transmissões, ratificava-se os ideais marxistas-lenistas e o objetivo político da nova nação. Ao final do século XX, com a guerra civil (1977-1992) que ocorrera no país, a FRELIMO censurava a produção realizada pelo INC e as principais informações transmitidas giravam em

²⁵ Jean Rouch (1917 – 2004) nasceu em Paris e formou-se em engenharia. Entretanto, sua atuação ficou marcada como antropólogo e cineasta, sobretudo a partir de seus documentários etnográficos ao estudar regiões do continente africano como Níger, Mali e Costa do Marfim. Em Moçambique, sua atuação no INC era pautada na busca pelo formato televisivo, que não tivesse relação com o partido da FRELIMO.

²⁶ Jean-Luc Godard (1930-2022) foi um cineasta e roteirista franco-suíço e um dos principais nomes do movimento da *Nouvelle Vague*. Suas obras possuíam um forte teor político, filosófico e social. Em Moçambique, sua atuação no INC ficou marcada pelo uso da câmera Super-8, por ser um modelo mais prático e barato para a construção do novo cinema.

²⁷ O cineasta Ruy Guerra nasceu em 1931, em Moçambique, mas foi radicado no Brasil, em 1958. Ele tornou-se uma figura de destaque no Cinema Novo brasileiro durante a década de 1960 e, no final dos anos 1970, foi um dos principais incentivadores da produção cinematográfica em Moçambique. Em 1979, Guerra dirigiu *Mueda, Memória e Massacre*, o primeiro longa-metragem de ficção do cinema moçambicano.

torno de violência e conflitos. A guerra civil moçambicana eclodiu em 1977, apenas dois anos após a independência do país, perdurando até 1992. O conflito foi impulsionado por conta da disputa pelo poder entre a FRELIMO, que governava Moçambique, e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), grupo de oposição. Durante dezesseis anos, a guerra resultou em um cenário de intensa violência e graves violações dos direitos humanos. O fim do conflito ocorreu em outubro de 1992, quando Joaquim Chissano, então presidente moçambicano e líder da FRELIMO, e Afonso Dhlakama, líder da RENAMO, formalizaram o Acordo Geral de Paz em Roma.

Ao final da década de 1980, o INC passou por algumas disputas, pois havia uma divergência de interesses entre o objetivo estatal e o dos realizadores. Ou seja, enquanto a maioria dos cineastas que trabalhavam no INC queriam produzir material sobre outras temáticas, o partido da FRELIMO autorizava apenas a propaganda do governo. Além disso, parte das salas de cinema foram vendidas à Igreja Universal do Reino de Deus, por ser uma maneira mais fácil e rápida de retorno lucrativo (Secco; Leite; Patraquim, 2019). Assim, após a morte de Samora Machel, o cinema perdeu boa parte do financiamento estatal, o que contribuiu para acentuar a crise do INC, que encerrou suas atividades em 1991, quando o prédio do instituto foi tomado por um incêndio, o qual destruiu as salas e a maioria do acervo e equipamentos.

Em consequência, a produção cinematográfica moçambicana passou para as produtoras independentes, como a *Copimagem*, a primeira cooperativa independente de Moçambique, criada por Isabel Noronha²⁸ e Camilo de Souza²⁹, em 1990; a *Promarte*, criada em 1993, por Sol de Carvalho³⁰; a *Ébano Multimedia*, fundada por Licínio Azevedo³¹, em 1991; a *Catembe*

²⁸ Isabel Noronha nasceu em 1964, em Lourenço Marques, e começou sua trajetória no INC em 1984 como assistente de produção, acumulando outras funções ao longo do tempo. Ela possui doutorado em antropologia social pela UNICAMP, no Brasil, onde também se dedicou a promover o cinema moçambicano. Entre suas conquistas, destacam-se o prêmio “Janela para o Mundo” de melhor documentário de África, Ásia e América Latina, recebido em 2009 pelo filme *Ngwenya, o Crocodilo*, e o prêmio de melhor documentário no Festival Documenta-Madrid em 2011, com a obra *Espelho Meu*.

²⁹ Camilo de Sousa nasceu em Lourenço Marques em 1953 e se envolveu com a FRELIMO, na Tanzânia, em 1973. Em 1978, atuou como produtor executivo no filme *Mueda, Memória e Massacre*, dirigido por Ruy Guerra. Ele também é conhecido por sua direção em documentários, como *Na Dobra da Capulana* (2014) e *O Homem Novo: Entre a Luta e os Afetos* (2019).

³⁰ Sol de Carvalho nasceu em 1953, na cidade da Beira, Moçambique. Ele se destaca como jornalista e fotógrafo, além de dirigir documentários. Em parceria com Licínio Azevedo, ajudou a fundar a produtora *Ébano Multimedia*, mas, após sua saída, criou a *Promarte*, em Maputo. Entre seus trabalhos cinematográficos, estão os documentários *O Jardim de Outro Homem* (2006), *Caminhos da Paz* (2012) e *O Dia em Que Explodiu Mabata Bata* (2017).

³¹ Licínio Azevedo é um jornalista e cineasta brasileiro-moçambicano, nascido em Porto Alegre, em 1951. Dedicou-se ao jornalismo no período de ditadura civil-militar no Brasil. Em 1977, recebeu o convite de Ruy Guerra, para ajudar no INC e apoiar o cinema de Moçambique. Assim, foi nesse contexto que Licínio Azevedo obteve suas primeiras experiências no campo cinematográfico, produzindo curtas e longas metragens e sendo reconhecido como um dos principais nomes do cinema moçambicano.

Produções, criada por Karen Boswall³², em 2000; e a *Iris Imaginações*, fundada no mesmo ano, por Orlando Mesquita³³ (Gallo, 2020).

Um aspecto importante da cinematografia moçambicana é que, desde a década de 1970, sua produção é composta, majoritariamente, por documentários, uma escolha que é dada pelo fato de ser uma produção mais barata e representar a realidade pós-colonial. A maioria dos documentários retrata a realidade vivenciada pela população moçambicana após o colonialismo e a guerra. Assim, as questões sociais e culturais do país seguem sendo o grande alvo das temáticas exploradas.

No caso senegalês, a colonização promovida pela França tinha uma postura diferente daquela liderada por Portugal. Senegal possuía uma organização política dividida em Quatro Comunas (Dakar, Rufisque, Gorée e Saint Louis) que, desde o século XIX, teve seus habitantes reconhecidos como cidadãos franceses. Essa cidadania permitia a participação em decisões políticas, ainda que de forma limitada. Segundo Diop (*et al.*, 2010), o sistema colonial francês contava com a administração de um governador-geral – o qual detinha poderes políticos e militares – e, sob seu domínio, havia um tenente-governador, chefe administrativo de cada colônia. Abaixo desses cargos estavam os comandantes de círculos – como eram chamadas as unidades territoriais –, seguidos pelos chefes de comunidade, que estavam na base da hierarquia dos cargos. Esses últimos cargos eram ocupados por africanos, representantes dos interesses dos colonizadores franceses.

Sobre a posição desses sujeitos africanos, operando a serviço do aparato colonial, vale destacar a contraposição das visões de Diop (*et al.*, 2010) e Lima Júnior (2014). Enquanto o primeiro situa estes grupos como “simples fantoches” (Diop *et al.*, 2010), Lima Júnior (2014) chama atenção para uma interpretação pontual a respeito da colonização. Afinal, não seria coerente conceber as ações dos sujeitos colonizados apenas como uma consequência da manipulação francesa, reduzindo-os a uma atitude passiva.

Com efeito, as consequências da Segunda Guerra Mundial para as colônias africanas foram devastadoras. Afinal, o continente foi envolvido no conflito, seja por meio de apoio político, econômico ou enviando tropas para lutar ao lado da metrópole. Nessa ocasião, havia também as tensões do nazifascismo, que avançava na Europa. Diante desse panorama, Ali

³² Karen Boswall é uma antropóloga e cineasta independente britânica que atuou em Moçambique de 1990 a 2007, criando documentários que abordam os aspectos sociais do país durante e após a guerra. Entre suas obras mais reconhecidas, destaca-se o documentário *Marrabenta Stories* (2004).

³³ Orlando Mesquita nasceu em Nampula, em 1962. Ele trabalhou na empresa *Kanemo*, de 1983 a 1991, onde atuou como editor, sonorizador e produtor. Também fez parte da produtora *Ébano Multimedia*, contribuindo como editor no documentário *Marraucene* (1990), dirigido por Licínio Azevedo. Além disso, Mesquita foi responsável pela edição de obras como *Ondas Comunitárias* (2002), de Camilo de Sousa, e *O Último Voo do Flamingo* (2010), de João Ribeiro.

Mazrui (2010, p. 133) alega que os países africanos não tiveram outra saída a não ser a “escolha entre vários demônios”, isto é, uma escolha entre o imperialismo europeu – já conhecido por eles – ou a adesão ao nazifascismo e suas práticas igualmente violentas.

No período da ocupação alemã na França, parte das colônias francesas manteve-se leal ao governo de Vichy³⁴, de caráter nazista. Posteriormente, Charles de Gaulle³⁵ conseguiu o apoio das demais colônias sob o domínio francês, que contribuíram com o envio de tropas e recursos para a consolidação da França livre.

Dakar, capital da AOF, reconheceu no início a autoridade do regime de Vichy; em setembro de 1940, uma expedição anglo-francesa tentou em vão ocupar a cidade. Entretanto, um mês antes, o Níger e o Chade se haviam declarado favoráveis a Charles de Gaulle e à França livre. Finalmente, em dezembro de 1942, a África Ocidental francesa arregimentou as suas tropas no campo aliado para lutar contra o nazismo (Mazrui, 2010, p. 132).

Com o fim do regime de Vichy, De Gaulle buscou fortalecer o domínio sobre África. Para tanto, no início da década de 1940, ocorreu a Conferência Africana Francesa de Brazzaville, que reuniu governantes franceses e dirigentes das colônias, mas, não contou com a participação de nenhum africano. O objetivo da Conferência era discutir o futuro das colônias francesas após o final da Segunda Guerra. Contudo, observa-se que a essa reunião não tinha por objetivo a concessão da autonomia dos territórios, apenas algumas (limitadas) reformas, como a criação de assembleias locais (Diop et al., 2010). Uma das consequências da Conferência de Brazzaville foi a criação da União Francesa, em 1946, a qual garantia a expansão da cidadania àqueles que estavam sob domínio da metrópole. Anos depois, em 1958, sob o governo de De Gaulle, a União Francesa foi substituída pela Comunidade Francesa, uma nova forma de organização política, mas que ainda mantinha velhos controles coloniais.

Naquele ano, a França promoveu um referendo nas colônias, a fim de consultar o desejo de emancipação para a criação de uma república e a escolha de presidentes. O voto foi favorável em todas elas, com exceção da Guiné, que oficializou a independência ainda em 1958 (Suret-Canale; Boahen, 2010) e, após isso, também acabou a AOF. É importante avaliar essa medida da metrópole não como uma benesse ou uma tomada de consciência dos impactos nefastos do imperialismo. As independências eram um caminho incontornável para a Europa, sobretudo

³⁴ O regime de Vichy (1940-1944) foi um governo colaboracionista francês, durante a Segunda Guerra Mundial. O marechal Phillippe Pétain assumiu o poder, na cidade de Vichy, declarando rendição francesa à Alemanha e apoio aos nazistas. Esse período foi marcado por medidas conservadoras e antissemitas e terminou após o avanço das tropas dos Aliados na França.

³⁵ Charles de Gaulle (1890-1970) ficou conhecido na história francesa por ter feito oposição ao regime de Vichy. Exilado em Londres, conseguiu mobilizar apoio político para a França Livre, movimento que reivindicava o fim da política de colaboração francesa ao nazismo.

diante da emergência do nacionalismo, dos movimentos pan-africanistas³⁶, além do esfacelamento da estrutura colonial do pós-guerra. O pensamento de Lima Júnior (2014, p. 32-33) corrobora com esse argumento, ao passo que o autor afirma que

esgotada as possibilidades de manter controle direto sobre suas colônias, o governo francês optou, estrategicamente, por manter relações amistosas com suas antigas colônias, uma vez que o desejo de manter o controle sobre as mesmas estava presente, como pudemos constatar em todas as manobras políticas, mas eram incompatíveis com a nova conjuntura que emergia no pós-guerra. E não foi sem custos que a França chegou a essa avaliação, vide as guerras da Indochina (onde fora derrotada) e da Argélia (que se iniciava).

Dadas essas circunstâncias, Senegal conquistou sua independência em 1960. De modo inicial, o território aliou-se ao Sudão e juntos constituíram a Federação do Mali (1959-1960). De existência breve, a aliança política entre os dois países findou em 1960, por conta das divergências políticas entre os dirigentes de seus membros: Modibo Keita³⁷ e Léopold Senghor³⁸. Posteriormente, Senegal reivindica sua autonomia e, em agosto de 1960, declara-se oficialmente independente.

A concessão do status de independência às colônias, orquestrada pela França, gerou inseguranças por parte das populações emancipadas. Afinal, a ruptura política não significou o completo abandono das heranças coloniais e da interferência europeia nos assuntos do continente africano. Apesar dos acordos firmados, a soberania senegalesa não se deu imediatamente de forma plena.

No plano cultural, as relações coloniais estabelecidas pela França refletiram na produção audiovisual, mesmo após a emancipação política, ocorrida em 1960. Manthia Diawara (1992) aponta que, em relação aos demais países da África subsaariana, a cinematografia francófona foi a que mais realizou filmes no final do século XX. A exemplo disso, em 1974, Senegal dirigiu seis longas-metragens, e – em menos de uma década depois – os países francófonos produziram o dobro dos filmes da África lusófona e anglófona.

Apesar disso, é difícil falar em uma produção senegalesa autossuficiente no período após a independência, já que a França manteve vínculos coloniais que reforçavam a submissão ao modelo europeu. Baseada em uma política de assimilação, a colonização francesa permitiu,

³⁶ Movimento cultural, político e ideológico, surgido no século XIX e com intensa atuação no século XX, nos processos de descolonização. Reivindicava a emancipação dos povos africanos, criticando o imperialismo, o racismo e as demais formas de exploração de África.

³⁷ Modibo Keita (1915-1977) foi o primeiro presidente do Mali. Durante a vigência da AOF, lutava a favor da autonomia política do Sudão (atual Mali). Seguiu a vertente política do marxismo, aplicada no seu governo no período pós-colonial.

³⁸ Léopold Sédar Senghor (1906-2001) nasceu em Dakar e tornou-se o primeiro presidente de Senegal. Além disso, ao lado de Aimé Césaire, foi um dos principais expoentes da *Négritude*, movimento de caráter literário e filosófico que exaltava a identidade negra africana.

de certa forma, uma pequena mobilidade social, na qual filhos de uma “elite” africana acessaram formação técnica no exterior (Armes, 2007). Aproveitando-se disso e procurando minimizar o anticolonialismo, foram tomadas medidas que cerceavam as possibilidades técnicas dos colonizados, como o Decreto Laval, publicado na década de 1930, o qual proibia a realização de filmagens em África. Um desdobramento dessa medida foi o *Afrique sur Seine* (1955), de Paulin Vieyra³⁹, o primeiro filme a ser produzido por um negro africano. Mesmo filmado em Paris, a obra retrata questões da diáspora e da identidade africanas.

Com isso, a produção da África francófona recebeu subsídio francês, além da formação que os africanos deveriam receber na Europa. Ao analisar esse contexto, Lima Júnior (2014, p. 56) explica que

a proposta de cinema africano que surge após as independências não pode prescindir do financiamento externo, uma vez que os Estados recém-independentes não contavam com um orçamento satisfatório para tais fins e possuem inúmeros outros desafios estruturais a serem resolvidos. Somava-se a isso o fato de a França nunca ter deixado nenhuma estrutura de produção em África e as redes de distribuição estar ainda nas mãos dos franceses. Esses fatores acarretaram uma forte influência francesa nos anos que se seguiram, em toda a África francófona.

Assim, em 1961, em Paris, foi criado o CAI, *Consortium Audiovisuel International*, com a missão de conceder recursos para a realização de filmes das ex-colônias africanas. Seu foco era a criação de cinejornais. Entretanto, para obter o fomento, as produções deveriam obedecer a um padrão estético definido pela França, o que levantou questionamentos sobre a liberdade criativa dos cineastas em suas obras.

A partir da década de 1960, novos esforços foram direcionados ao desenvolvimento cinematográfico, como é o caso da criação do *Bureau du Cinéma*, em Paris, dirigido por Jean-René Debrix. A relevância desse órgão reside no suporte técnico e financeiro oferecido aos africanos, para criar os filmes, mas, também poderia ocorrer uma produção independente, com a atuação do *Bureau* apenas na distribuição (Diawara, 1992). De qualquer forma, a França não se eximia de uma conduta imperialista, que evitou que surgisse no Senegal uma indústria completamente independente nos primeiros anos após a emancipação política (Diawara, 1992).

Contudo, é importante frisar que os países africanos não ficaram inertes diante da hegemonia francesa na cinematografia. Nos anos de 1970, cineastas de África reuniram-se em torno da Federação Pan-africana dos Cineastas (Fepaci) que, a partir de ideais pan-

³⁹ Paulin Soumanou Vieyra (1925-1987) nasceu em Daomé e, aos dez anos de idade, foi estudar na França, onde permaneceu por longos anos. Vieyra atuou na cinematografia anticolonial, contribuindo para o desenvolvimento do cinema senegalês, principalmente por meio da sua atuação como diretor cinematográfico no governo de Léopold Sédar Senghor. *Afrique sur Seine* (1955) e *Lamb* (1963) são seus filmes mais conhecidos.

africanistas⁴⁰, preconizava um ideal anticolonialista. Em um contexto no qual a maioria dos países do continente já havia conquistado – ou estavam próximos – a independência política, as ideias pela liberdade cultural também influenciaram a busca pela democratização de acesso aos recursos cinematográficos. Assim, a Fepaci atuou de forma ativa pelo fortalecimento e união da indústria cinematográfica dos países de África, promovendo também festivais que celebrassem a diversidade dos povos africanos, distanciando-se das representações coloniais impostas pelo modelo europeu.

No caso de Senegal, um realizador importante para a cinematografia do país e também para a difusão do cinema no continente é Ousmane Sembène⁴¹, uma vez que suas obras representam momentos significativos da presença africana no audiovisual. Beatriz Riesco (2012, p. 113) analisa o percurso de Sembène e considera como um de seus grandes feitos a realização do “primeiro filme subsaariano na África (*Borom Sarret*, 1962), o primeiro filme sobre uma subsaariana imerso no contexto europeu (*La Noire de...*, 1966) e o primeiro filme em idioma africano (*Mandabi*, 1968)”. Além disso, a autora frisa que elementos como a manifestação política e a estética inovadora também contribuíram para o legado do “pai do cinema africano”.

É importante entender a cinematografia de Ousmane como parte de sua trajetória militante. A região de Casamansa – onde Sembène nasceu – localizada na região sul de Senegal, mantinha uma relação descentralizada em relação ao governo. Isso se refletia na língua, religião e na cultura predominante do povo jola, que rejeitava um governo centralizado, seja liderado pelos franceses ou pelos senegaleses, desejando a separação do restante do território. A região de Casamansa é marcada pela resistência e pelas tensões políticas que atravessaram o pós-independência, em busca de sua autonomia. Para Lima Júnior (2014), esse contexto interno da cidade natal de Sembène ajuda a compreender seu itinerário militante e o surgimento de referências rebeldes, ampliando o olhar para as relações complexas dentro dos territórios africanos.

Após ter vivenciado sua juventude em Senegal e ter lutado na Segunda Guerra Mundial, em defesa do exército francês, a perspectiva anticolonial de Sembène foi consolidando-se, conforme ele observava a discriminação racial e os efeitos do colonialismo (Lima Júnior, 2014). Em 1946, Sembène foi para a cidade de Marselha, onde trabalhou como estivador, uma

⁴⁰ O Movimento Pan-africanista teve por base a solidariedade, libertação e autodeterminação dos povos africanos. Desenvolveu-se ao longo do século XX, com a adesão da causa pelo fim da opressão causada pelo colonialismo, exercendo grande influência sobre os processos de independência.

⁴¹ O cineasta Ousmane Sembène nasceu em Casamansa, Senegal, em 1923, e marcou a história sendo um dos nomes mais importantes do cinema africano. Sembène também teve experiência como escritor e, tanto na literatura quanto no cinema, expressou sua luta anticolonial. Seus filmes como *La Noire de...* (1966) e *Mandabi* foram premiados em festivais internacionais. Sembène faleceu em Dakar, Senegal, no ano de 2007.

experiência que certamente contribuiu para que, no início da década de 1950, entrasse para o Partido Comunista Francês. Ali, dedicou-se às questões políticas, sobretudo à presença de negros africanos na metrópole.

Sembène encontrou no marxismo o suporte teórico para explicar a realidade, tanto a sua quanto a de outros africanos na França. Essa abordagem evidenciou a centralidade das questões de classe no contexto pós-colonial e, segundo suas análises, a luta de classes sobrepunha-se ao aspecto racial. Tal tendência ao marxismo foi fortalecida durante sua passagem pela União Soviética (URSS), quando estudou cinema nos *Estúdios Gorki*, junto com outros pensadores africanos que também foram financiados pelo socialismo (Durão, 2013). O apoio socialista aos países africanos tinha como fundamento o combate ao colonialismo e, ao mesmo tempo, ao capitalismo, entendidos como faces de uma mesma moeda.

Dessa maneira, já com experiência na literatura, Sembène expandiu sua atuação para o cinema, utilizando-o como ferramenta para alcançar um público mais amplo, especialmente em um contexto com altas taxas de analfabetismo. Assim, o cinema tornou-se um meio estratégico para amplificar sua mensagem, uma vez que consistia em um cinema invertido, de militância, que subvertia as narrativas tradicionais e dava protagonismo a novos sujeitos.

O cinema de Ousmane Sembène trilhava os rumos da descolonização e pretendia elaborar as imagens que retratassem as múltiplas realidades vivenciadas pelos povos africanos. A influência dos ideais pan-africanistas refletiu diretamente sobre suas narrativas, que criticavam a dominação europeia e as suas representações feitas sobre África. Na concepção de Sembène, o olhar eurocêntrico exibia nos cinemas o continente africano como um território homogêneo, sem história e cultura viva, sob um olhar reducionista. Foi a partir disso que, em 1965, o cineasta senegalês teceu críticas a Jean Rouch e suas obras etnográficas, por entender que a perspectiva direcionada aos africanos era semelhante ao ato de observar insetos (Rosenstein, 2014), uma medida rasa e superficial, que em nada contribuía para a compreensão sobre a diversidade de África.

Na década de 1970, cineastas senegaleses passaram a criticar com mais ênfase o paternalismo da França sobre a produção e distribuição de filmes em África e exigiram do governo francês a promoção de medidas que tornassem acessíveis a realização do cinema. Assim, em 1973 foi criada a *Société de Cinéma* (SNC), como parte do Ministério da Cultura, responsável por viabilizar a construção de filmes de ficção e documentários. O ano seguinte foi classificado por Diawara (1992) como o ano de ouro no cinema do Senegal, por conta de seis longas-metragens feitos nesse período.

Assim, as obras senegalesas da segunda metade do século XX contribuíram para retratar a realidade pós-colonial e as dicotomias vivenciadas pela nova nação, bem como a valorização

de sua cultura. Contudo, mesmo com as tentativas de produção independente e o suporte francês, as dificuldades enfrentadas pelo cinema de Senegal ainda residem no controle sobre a produção e distribuição de filmes, que ainda carecem de financiamento externo. Na passagem para o século XXI, os esforços também são direcionados para uma produção digital, por ser uma ferramenta mais barata e, de certa forma, de acesso mais flexível, facilitada por sites como o YouTube e plataformas de *streaming*.

Diante do exposto, é perceptível que elementos das cinematografias moçambicana e senegalesa possuem pontos de intersecção e diferenciação. Um elemento de desencontro consiste no contexto temporal e a trajetória colonial, assim como as medidas tomadas por Portugal e França para a produção dos filmes. Além disso, embora evidente, vale ressaltar a diferença linguística, já que os cineastas comumente recorrem ao uso da língua do colonizador. Por outro lado, existem várias conexões a serem estabelecidas entre a cinematografia dos dois países, o que justifica a escolha por esse recorte nessa pesquisa. Afinal, os cinemas de Moçambique e Senegal compartilham experiências que podem ser discutidas em sala de aula, uma vez que a emergência da produção de filmes está diretamente atrelada ao processo político de luta pela libertação colonial e a busca pela construção de uma nova identidade nacional.

Dessa maneira, aspectos comuns aos dois países referem-se aos temas de narrativas, que geralmente abordam as oposições entre tradição e modernidade; a busca por uma identidade autêntica, distante do molde europeu; os desdobramentos socioculturais após o período de colonização. Como consequência do imperialismo, outra característica compartilhada é a dependência de financiamento externo, principalmente da Europa, pois a distribuição e comercialização dentro do próprio continente africano ainda é limitada.

Ao perceber a persistência desses traços na maioria dos cinemas de África, o cineasta tunisiano Ferid Boughedir (2007) explica que as questões políticas e econômicas que ocorreram incidem nas temáticas fílmicas africanas, que elegeram o conflito entre o novo e o antigo como a base de suas narrativas. A partir disso, não é difícil encontrar obras que retratem o contraste entre cidade e aldeia; mulher tradicional e mulher ocidentalizada, por exemplo.

A cinematografia de ambos os países também possui um caráter essencialmente político no que diz respeito à sua finalidade. Isto é, os cinemas em Moçambique e Senegal não tinham como alvo principal o entretenimento e a comercialização, mas serviram como ferramenta didática para informar ao povo os objetivos da luta anticolonial, considerando que a maioria da população desses dois países era analfabeta. Por conta disso, para facilitar o acesso a essa produção, Moçambique e Senegal investiram em estratégias para levar as obras até as regiões mais distantes dos centros urbanos. Assim, o cinema móvel moçambicano exibia a programação do *Kuxa Kanema*, transmitindo notícias e informações sobre saúde e política. Algo parecido

ocorreu na década de 1990, em Senegal, a partir do Cinébus, que projetava na zona rural senegalesa documentários e filmes de caráter educativo (Fortner, 2005).

Esses aspectos levam à compreensão da relação entre cinemas africanos, identidade e memória. Por meio da cinematografia, os realizadores de Moçambique e Senegal – bem como aqueles de outros países de África, que passaram pela experiência colonial – assumiram o compromisso de retratar o passado de forma crítica, a fim de promover a reflexão dos espectadores e preparar os caminhos para um futuro mais justo, com uma nação fortalecida.

Nesse sentido, o cinema africano desponta como um *dever de memória*, importante para o resgate de um passado sensível, que deve compor a memória coletiva. Esse conceito é desenvolvido por Mahomed Bamba (2008), que estabelece tal relação a partir dos seguintes pressupostos: 1) tanto os cinemas quanto as literaturas produzidos em África buscam o dever de memória a partir da reconstrução histórica e do compromisso social; 2) o dever de memória é mais desenvolvido na literatura do que no cinema de África, já que as dificuldades impostas à produção cinematográfica limitam as possibilidades de registrar o passado doloroso africano, por meio do audiovisual; 3) até que ponto a cinematografia das grandes nações pode representar o passado colonial e cumprir o dever de memória? Qual o papel de realizadores africanos na construção de suas próprias narrativas e da memória coletiva? 4) o dever de memória na literatura e cinema africanos exerce uma influência terapêutica, já que mobiliza as questões do passado e seu elo com o presente.

Assim, os cinemas moçambicano e senegalês partiram do entendimento de que a função do audiovisual consistia em disseminar a informação sobre o novo panorama político, social e econômico. Tanto o cinema moçambicano quanto o senegalês possuem um projeto de nação específico: em Moçambique, reafirmar a narrativa dos vencedores e seus objetivos para a nova nação; em Senegal, compreender as mudanças e os impactos do colonialismo após a independência. Por isso, a construção da nova nação deveria perpassar pela formação de uma memória coletiva que coincidissem com o passado, fizesse sentido no presente e projetasse no futuro um cenário no qual as culturas africanas fossem valorizadas.

3.2 Cartilha CinematogrÁfrica: apresentação do produto educacional

O material didático *Cartilha CinematogrÁfrica: orientações para o uso de cinemas africanos em sala de aula* é um recurso desenvolvido a partir das análises obtidas durante meses de pesquisa sobre as cinematografias africanas e as possibilidades de levá-las à sala de aula,

especificamente no que concerne às produções de Moçambique e Senegal⁴². A intenção na elaboração da cartilha foi a de propor um material pedagógico que contribua para a realização de sessões de cinema em sala de aula, de modo que o audiovisual seja trabalhado de maneira reflexiva, com vistas à construção do conhecimento histórico sobre a África pós-colonial.

Nesse sentido, o público-alvo do produto são os/as professores/as de História do Ensino Fundamental Anos Finais, sobretudo aqueles/as que lecionam nas turmas de 9º ano, uma vez que se trata este do ano escolar no qual são mobilizados os conteúdos sobre a descolonização de África. Ainda assim, é possível adaptar as sugestões de aplicação das sessões de cinema conforme a realidade de cada escola e de cada docente.

O produto educacional foi resultado de sessões de cinema aplicadas em duas escolas do município de São Luís, uma da rede pública municipal (Centro de Ensino Lara Ribas) e outra da rede privada (Colégio Santo Expedito), que serviram como campo de estudo e observação, a fim de identificar possíveis ajustes e melhorias na fundamentação teórica. O momento de prática nas escolas antecedeu a confecção do produto final, uma vez que constituiu uma fase de testes, que serviu para avaliar a viabilidade da proposta e adaptar os aspectos metodológicos de acordo com as necessidades observadas em sala de aula.

Assim, pode-se afirmar que esse produto educacional foi composto por três fases: 1) elaboração do planejamento e dos planos de aula, com a missão de organizar as etapas das sessões de cinema, que ocorreram nas escolas; 2) execução das sessões de cinema; e 3) elaboração da *Cartilha CinematogrÁfrica*, a partir do que fora vivenciado no ambiente escolar.

De acordo com José Carlos Libâneo (2013), há três tipos de planejamento escolar, voltados para a previsão das atividades escolares e para a revisão e adequação de práticas pedagógicas no decorrer do ensino. O primeiro tipo é o “plano da escola”, de caráter mais amplo, que prevê os objetivos educacionais e a base teórico-metodológica escolar, além de traçar o perfil dos/as estudantes. A segunda modalidade é o “plano de ensino”, destinado à organização das tarefas docentes distribuídas ao longo de um semestre ou ano letivos. Já o terceiro caso, o “plano de aula”, tem por intenção detalhar os procedimentos pedagógicos ao longo de uma aula, na qual deve constar os conteúdos, objetivos, atividades e avaliação.

Ao perceber isso, a estruturação dos planos de aula dessa pesquisa teve como base a organização e a articulação entre o conteúdo curricular e o fazer docente. Nesse sentido, as

⁴² Para uma abordagem semelhante em termos de temática e problematização, há também a dissertação de Ana Paula Mendes Ferreira, intitulada *Tem cinema em África: cinemas africanos e audiovisuais como ferramentas educativas para o ensino de História da África*. Enquanto o presente trabalho concentra-se no desenvolvimento de um produto voltado para docentes, com foco no uso metodológico de filmes moçambicanos e senegaleses em sala de aula, esta outra pesquisa apresenta três vídeos educativos, direcionados aos/as estudantes, sobre os cinemas africanos e as cinematografias de Moçambique e Senegal.

sessões de cinema nas turmas foram sistematizadas para durar dois horários de aula, com duração de 50 minutos cada um. A previsão do tempo disponível é essencial para a realização da atividade proposta, pois, conforme Libâneo (2013, p. 267),

Na elaboração de plano de aula, deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável. Dificilmente completamos numa só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequência articulada de fases [...]. Na preparação de aulas, o professor deve reler os objetivos gerais da matéria e a sequência de conteúdos do plano de ensino. Não pode esquecer que cada tópico novo é uma continuidade do anterior; é necessário, assim, considerar o nível de preparação inicial dos alunos para a matéria nova.

Com base nisso, antes de realizar as sessões, houve uma preocupação em garantir que os/as estudantes já tivessem se apropriado dos conhecimentos sobre o colonialismo e neocolonialismo e seus efeitos, dado que o contexto de descolonização está diretamente relacionado aos empreendimentos coloniais europeus. Mesmo assim, no início das sessões, reforçou-se a ideia de que o panorama apresentado estava inserido na lógica colonial e de luta pela libertação. Essa introdução não foi feita com o objetivo de induzir os/as estudantes a fazer um juízo prévio sobre as obras, mas sim fornecer subsídios para que a recepção do filme ocorresse de maneira crítica e autônoma.

Nas sessões que ocorreram, o tempo foi planejado para abranger desde a contextualização histórica, política e cultural do país, até a sinopse e exibição do filme. No plano de aula (Apêndices A e B), constam as informações a respeito da instituição escolar na qual foi realizada a sessão de cinema, o público-alvo e os colaboradores. Sobre as informações da obra selecionada, estão presentes o nome do filme, o gênero a que pertence, a duração, o ano em que foi lançado, o nome das pessoas envolvidas na direção e produção, além das empresas produtoras e os principais prêmios obtidos.

A estrutura do plano de aula também inclui os objetivos pretendidos pela sessão de cinema, que estão relacionados à percepção do filme como ferramenta pedagógica e a promoção de um debate crítico a partir da exibição da obra escolhida. Com efeito, o plano está de acordo com os objetos de conhecimentos e habilidades mobilizados pela BNCC (Brasil, 2018), que visam compreender os processos de descolonização nos países africanos. Por fim, apresenta-se a indicação das cenas selecionadas, com a duração exata de cada trecho e uma frase síntese que aponta seu conteúdo. Por último, estão a avaliação e as referências bibliográficas utilizadas para compor a análise das obras.

Em concordância com o que foi exposto anteriormente, o tempo dedicado às sessões foi de 100 minutos e, diante disso, algumas considerações devem ser feitas. A questão inicial

envolve o tempo que o/a docente tem à sua disposição, pois nem sempre a prática diária possibilita a execução de todas as tarefas idealizadas, seja por conta da carga horária limitada, que precisa cobrir todo o conteúdo curricular ao longo do ano letivo, seja porque o tempo disponível varia entre as diferentes instituições e turmas.

O segundo aspecto está relacionado à execução da sessão em 100 minutos ininterruptos, como ocorreu na experiência durante a realização da pesquisa. A exemplo disso, na primeira sessão, realizada na escola Centro de Ensino Lara Ribas, contou-se com a colaboração do professor Flávio Prazeres⁴³, para o ajuste do horário semanal de História, de modo que dois horários consecutivos fossem disponibilizados. Diferente do que ocorreu no Colégio Santo Expedito, onde esse tempo disponível já fazia parte da grade de horários, dispensando qualquer remanejamento. Com isso, entende-se que diferença no contexto escolar reflete na importância de adaptar o planejamento de acordo com a estrutura de cada instituição, razão pela qual também se recomenda que, em vez de todo o filme ser exibido, podem ser exibidas e trabalhadas algumas de suas cenas, de acordo com um planejamento bem estabelecido e coerente.

Por isso, a proposta sugere que o tempo de aplicação seja flexível, adequando-se à realidade de cada contexto escolar. Caso o/a docente tenha apenas um horário de aula disponível para a realização da sessão, serão necessárias algumas adaptações. Nesse caso, a seleção das cenas deve ser cuidadosamente ajustada, para que o foco do filme seja mantido, os principais pontos sejam discutidos e refletidos e que o tempo não seja ultrapassado. Assim, tais modificações permitem que a qualidade desse momento seja mantida, mesmo com um tempo mais curto.

Nesse sentido, um ponto crucial no planejamento é a descrição detalhada das cenas selecionadas para exibição, conforme explicado anteriormente. Isso facilita a organização da sessão de cinema, como também agiliza a localização dos trechos do filme, garantindo uma sistematização do que será apresentado aos/as discentes. Além disso, é importante que os trechos sejam separados antecipadamente, otimizando o tempo em sala de aula e permitindo uma condução mais eficiente da atividade. Caso a escolha seja um longa-metragem, deve-se considerar que a maioria tem duração entre 60 a 90 minutos, o que torna inviável a exibição integral durante o período de uma aula.

Na fase experimental, foram realizados dois testes. No primeiro, os trechos dos filmes já estavam previamente cortados e montados em um único vídeo, para serem exibidos em

⁴³ Graduado em História pela Universidade Federal do Maranhão, especialista em Didática Universitária pela Faculdade Atenas Maranhense, e mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão. Atuou como professor do ensino superior em diferentes instituições e atualmente é professor do Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede pública e privada do Maranhão pela Secretária Municipal de Educação de São Luís.

sequência; enquanto no segundo teste, o filme foi avançado manualmente até as cenas escolhidas. Nesse caso, percebeu-se que esta última abordagem, de avançar diretamente para os trechos, é mais interessante, pois evita transições abruptas entre cenas, tornando o momento mais dinâmico, já que permite que o/a professor/a teça comentários relevantes e/ou explicações sobre a obra entre uma cena e outra.

A partir da organização prévia, deu-se início à execução das sessões nas escolas. Embora a pesquisa esteja delimitada para trabalhar com sessões de cinema de Moçambique e Senegal, a fase experimental foi limitada a sessões de filmes moçambicanos, uma vez que o objeto de estudo foi ampliado após o cronograma de realização das sessões nas escolas. No entanto, entende-se que essa opção não prejudicou a confecção do produto final, pois o objetivo da exibição dos filmes escolhidos nas escolas era verificar a eficácia da metodologia proposta, ajustar as estratégias e avaliar a recepção dos/as estudantes.

Dessa maneira, certificou-se que a experiência prática serviu como base para a criação de um modelo flexível, aplicável em diferentes contextos e, posteriormente, expansível para ambos os países previstos no projeto. A seguir, serão detalhadas as sessões de cinema realizadas em cada uma das escolas, juntamente com informações sobre as questões metodológicas e as especificidades que envolveram cada uma delas.

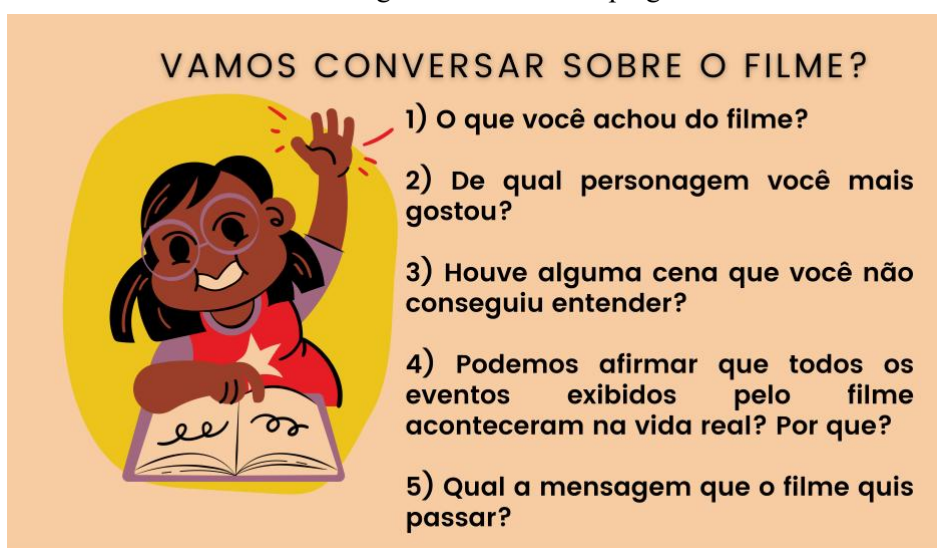
A primeira sessão ocorreu na escola Centro de Ensino Lara Ribas, com a colaboração de Flávio Prazeres, professor de História da instituição. O filme escolhido foi *Virgem Margarida* (2012), um drama dirigido pelo brasileiro-moçambicano Licínio Azevedo, que conta a história de Margarida, uma jovem virgem, que foi levada por engano para um campo de reeducação para prostitutas, organizado pela FRELIMO. A história de Margarida é contada com a de outras mulheres que assumem papéis importantes para o desenvolvimento da narrativa, sejam elas militares ou prostitutas.

O filme desenvolve questões de gênero em meio ao cenário político pós-colonial, uma vez que o partido da FRELIMO promoveu uma série de medidas para extirpar os rastros do colonizador e da colonização de Moçambique. Uma das medidas foi o disciplinamento social por meio da criação de campos de reeducação, local para onde eram levadas pessoas que destoassem dos objetivos da nova nação. Ou seja, opositores do governo, pessoas que não trabalhavam, dentre outras classificações, eram retiradas dos centros urbanos; “os ‘marginais’, os ‘improdutivos’, as mães solteiras, os Testemunhas de Jeová, os curandeiros foram apresentados na linguagem política como um perigo para uma sociedade que se pretendia ordenada e organizada” (Quembo, 2012, p. 75). No caso das prostitutas, eram deixadas nos campos, onde deveriam aprender os ideais do governo e abandonar o estilo de vida que as aproximava do período colonial.

A escolha por *Virgem Margarida* (2012) justifica-se pela sua capacidade de retratar as questões pós-coloniais que emergiram em Moçambique a partir da década de 1970, abordando como o novo governo da FRELIMO direcionou as mudanças na sociedade, cultura, política e ciência no país. O filme alinha-se ao conteúdo curricular ao estar inserido no contexto da descolonização africana, sendo um recurso valioso para o ensino.

Logo, a sessão de cinema no Centro de Ensino Lara Ribas seguiu conforme o plano de aula estabelecido, iniciando com uma explicação sobre a independência de Moçambique, acompanhada por uma apresentação em *slides*, que finalizava com perguntas para direcionar e avaliar o processo de ensino. Em termos de recursos técnicos, a escola forneceu todos os equipamentos necessários, incluindo projetor, caixas de som, sala de aula climatizada e com iluminação equilibrada, o que evitou interferências no reflexo da exibição. Ao final da exibição, a avaliação foi guiada por um roteiro de perguntas previamente elaborado (imagem 1), com adição de novos questionamentos durante o debate com os/as discentes, que demonstraram grande interesse pela história dos personagens e consideraram a experiência positiva e o filme como uma narrativa envolvente.

Imagem 1 – Roteiro de perguntas



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às impressões do filme, a maioria dos/das estudantes respondeu que gostaram mais da personagem Rosa, uma das protagonistas do filme. A personagem tem uma personalidade de confronto, opondo-se às decisões impostas pelas militares da FRELIMO. Por vezes, sua atuação sensibiliza e, em outros momentos, provoca humor. Dentre as cenas selecionadas, os/as estudantes compreenderam todas elas, mesmo que o filme tenha sido exibido apenas em trechos, sem a versão completa. Isso não prejudicou o entendimento, pois

durante a mediação foram fornecidas explicações entre uma cena e outra, auxiliando na compreensão e contextualização dos acontecimentos.

A escolha pela avaliação oral representa apenas uma das opções disponíveis para uso do/a professor/a. Outras formas de avaliação, como registros escritos ou visuais, também podem ser utilizadas. Porém, nessa fase de testes, optou-se pelas perguntas orais como registro, permitindo não só avaliar os/as estudantes, mas também captar o impacto do projeto entre os/as discentes de forma mais imediata e interativa.

Um aspecto interessante é que, quando perguntados se era possível alegar que o filme era uma cópia da realidade, a turma respondeu de forma positiva. Ou seja, aquelas/as que manifestaram sua opinião indicaram que o filme é um exemplo fidedigno da história. Assim, houve a necessidade de um diálogo sobre a liberdade criativa dos filmes e a inspiração em fatos da vida real, já que filmes (de ficção ou de documentário) não expressam os eventos exatamente como ocorreram. Afinal, o cinema trabalha com a ideia de representação, ou seja, uma versão que não é a realidade em si.

Na História Cultural, a representação é entendida como um “conceito ambíguo, pois na relação que se estabelece entre ausência e presença, a correspondência não é da ordem do mimético ou da transparência” (Pesavento, 2004, p. 40). Logo, as imagens retratadas não são verossímeis, já que passa por escolhas da direção e produção cinematográfica. Levar essa discussão aos/as estudantes os ajuda a entender melhor a relação entre ficção e História nas telas.

Por fim, a sessão contou com a presença do professor Flávio Prazeres (imagem 2) e, em sua percepção, a atividade foi muito positiva assim como produtiva, resultando em elogios ao final. Quando questionado sobre quais sugestões poderiam agregar à atividade, ele sugeriu a inserção de legendas nos filmes, pois seria um recurso relevante para o entendimento das cenas. Na ocasião, o arquivo de legenda não foi encontrado na internet e as limitações nas habilidades tecnológicas impediram a criação de tradução textual de forma independente. Apesar disso, a compreensão do filme não foi prejudicada.

Diante disso, considera-se que a primeira sessão de cinema atingiu seus objetivos e promoveu resultados significativos para essa pesquisa, contribuindo para as análises presentes no produto educacional.

Imagem 2 – Sessão de cinema na escola Centro Educacional Lara Ribas



Fonte: Acervo da autora

A segunda sessão de cinema ocorreu no Colégio Santo Expedito, onde a autora dessa pesquisa atua como professora de História (imagem 3). Nesse caso, a articulação para a realização desse momento foi facilitada, por ser um ambiente conhecido pela pesquisadora, que permitiu o acompanhamento do público-alvo ao longo de meses do período letivo. A relação já existente entre professora e discentes favoreceu o mapeamento do nível de conhecimento dos/as discentes, além de flexibilizar a revisão de temas como o imperialismo e sua influência no processo de descolonização trabalhado em aulas anteriores.

Imagem 3 – Sessão de cinema no Colégio Santo Expedito



Fonte: Acervo da autora

Outro fator que contribuiu para o sucesso da sessão foi a possibilidade de dois horários consecutivos (100 minutos), já previstas na grade horária semanal, e a disponibilização de recursos tecnológicos, como projetor, internet e *tablet*, além de sala de aula climatizada e com iluminação adequada para a exibição do filme.

A obra escolhida foi *O tempo dos leopardos* (1985), dirigido pelo iugoslavo Zdravko Velimirovic e roteirizado por Licínio Azevedo. A narrativa concentra-se na história de Pedro, líder dos moçambicanos na luta pela libertação, que atende pelo codinome de Leopardo, e Armando, militar português que comanda as tropas coloniais. Ambos eram amigos de infância, mas logo foram afastados por conta do conflito entre os dois países.

A história concentra-se no período de guerra pela independência, com cenas de tensão e conflito armado, que revelam um pouco da atmosfera de violência colonial que pairava em Moçambique. A formação de grupos armados, a organização coletiva e a participação feminina ao lado da resistência moçambicana são exploradas também na obra. Além disso, é evocado o discurso de unidade nacional e busca pela emancipação política assim como formação da identidade. Igualmente, a escolha de *O tempo dos leopardos* (1985) justifica-se pela narrativa apresentada, além do fato de ser considerado o primeiro filme de ficção moçambicano, lançado com o apoio estatal do INC, em celebração aos dez anos de independência do país.

A sessão ocorrida no Colégio Santo Expedito seguiu um formato semelhante à anterior – início com a contextualização política do país, seguida da sinopse do filme, partindo para a exibição das cenas escolhidas e encerrando com as perguntas orais utilizadas para estimular a discussão e participação dos/as discentes.

O tempo dos leopardos (1985) está disponível no site do YouTube⁴⁴ e, por isso, foi exibido online, o que permitiu a exibição de legenda, criada automaticamente pela plataforma. Com efeito, os/as discentes demonstraram bom entendimento por parte das cenas apresentadas e expressaram suas opiniões, considerando o filme uma excelente obra. Além disso, os personagens que mais chamaram a atenção da turma foi o protagonista Pedro e sua companheira Ana (imagem 4), que mobilizaram a afeição por parte dos/as espectadores. Por outro lado, os personagens antagonistas (major Armando e Januário) igualmente provocaram incômodo entre os/as discentes.

⁴⁴ Todos os filmes escolhidos para a elaboração deste produto didático estão disponíveis na internet, na plataforma do YouTube, uma maneira de facilitar seu acesso e exibição. O uso destas obras em sala de aula, para fins educacionais, não fere os direitos autorais. A respeito disso, as diretrizes do YouTube estendem-se principalmente à produção de vídeos que utilizam aqueles já feitos por terceiros. Além disso, a partir da interpretação da Lei nº 9.610/1998 (Brasil, 1998), sobre direitos autorais, compreende-se que é válida a reprodução de audiovisual, em ambiente escolar, com objetivo pedagógico e não lucrativo.

Imagem 4 – Protagonistas do filme *O tempo dos leopardos* (1985)

Fonte: Elaborado pela autora

É interessante observar que, assim como os/as estudantes do Centro de Ensino Lara Ribas, os/as discentes do Colégio Santo Expedito compartilharam a mesma visão de que os filmes históricos, ao serem apresentados como narrativas visuais, são frequentemente vistos como representações autênticas dos acontecimentos, o que pode levar a uma compreensão distorcida da História. Assim, tal como na primeira sessão, foi necessário o diálogo a respeito das representações feitas pelo audiovisual. Por último, ressalta-se que os/as estudantes chegaram a um consenso de que a revolução armada, protagonizada pelo povo moçambicano, foi um passo importante para a conquista da liberdade política e que, provavelmente, sem essa mobilização interna, a independência tardasse a acontecer.

A partir da experiência com as sessões de cinema, foi possível coletar informações relevantes que contribuíram para a realização do produto educacional. Essa prática permitiu identificar o que funcionou, o que precisava de melhorias e quais elementos poderiam ser reaplicados ou reconsiderados.

Com isso, a *Cartilha CinematogrÁfrica: orientações para uso de cinemas africanos em sala de aula* está dividida em 3 capítulos, com questões introdutórias: 1) *Por que cinemas africanos?*; 2) *Como fazer dos cinemas africanos uma ferramenta pedagógica?*; e 3) *Quais filmes de Moçambique e Senegal posso utilizar nas aulas de História?*.

A capa do produto educacional (imagem 5), idealizada pela autora, apresenta cores como um tom de verde escuro, que remete ao quadro verde escolar, com marcas sutis de giz, que adicionam textura. No centro, há o desenho de uma sala com fileiras de poltronas, que evocam simultaneamente cadeiras de cinema e cadeiras escolares, sugerindo uma intersecção entre os espaços de educação e exibição cinematográfica. As poltronas estão dispostas de frente

para uma grande tela, que pode ser interpretada tanto como uma lousa quanto como uma sala de cinema, reforçando essa dualidade. Ao centro dessa composição, destaca-se o contorno do continente africano, que simboliza o foco da pesquisa e o ponto de convergência entre cinemas africanos e sala de aula.

Imagem 5 – Capa do produto educacional



Fonte: Elaborado pela autora

O capítulo 1 – *Por que cinemas africanos?* – explora a diversidade dos cinemas africanos, desafiando a visão comum entre os/as discentes de que o cinema é um fenômeno homogêneo, dominado exclusivamente pelo modelo da indústria de Hollywood. Na verdade, é crucial, dentro da proposta dos cinemas africanos, apresentar em sala de aula a pluralidade dessas produções, evidenciando seus contextos específicos, suas origens vinculadas aos processos de independência e as temáticas que abordam a sociedade pós-colonial. Dessa forma, o objetivo é que as possibilidades de reconhecer a complexidade e a singularidade dessas obras sejam mobilizadas entre os/as estudantes.

No capítulo 2 – *Como fazer dos cinemas africanos uma ferramenta pedagógica?* –, o foco é voltado para as questões metodológicas, discutindo como o docente pode se preparar para integrar o cinema de forma eficaz na sala de aula. A abordagem segue a proposta teórica do historiador brasileiro Marcos Napolitano (2003) e são considerados aspectos como gestão

de tempo, a escolha das temáticas, a análise da linguagem cinematográfica e a articulação entre o filme e o conteúdo curricular. O objetivo é garantir que o cinema não seja tratado como uma atividade secundária ou meramente recreativa, mas que seja reconhecido como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é necessário que os momentos de sessões nas escolas sejam acompanhados de discussões e avaliações sobre a relação entre o audiovisual e a História.

No último capítulo, são apresentadas quatro obras como sugestões para uso em sala de aula, sendo duas referentes a Moçambique e duas a Senegal. Os filmes escolhidos foram *Virgem Margarida* (2012) e *O tempo dos leopardos* (1985), obras de ficção já apresentadas anteriormente. Já sobre as produções senegalesas, constam os filmes *O carroceiro* (1963) e *A Negra de...*⁴⁵ (1966), ambos dirigidos por Ousmane Sembène e que retratam as complexidades vivenciadas pelos senegaleses após a colonização e como a dominação francesa persistiu no século XX.

Em uma breve análise sobre essas últimas produções, *O carroceiro* (1963) é considerado o primeiro filme realizado por um africano. Ao longo de aproximadamente 20 minutos, o enredo gira em torno de um carroceiro desafortunado, em um dia comum de trabalho, que consiste em levar passageiros aos diversos pontos da cidade, na sua carroça. Em seu trajeto, o protagonista encontra uma diversidade de sujeitos, que ajudam a compreender o mosaico social da sociedade senegalesa.

O filme contém diálogos breves e, durante a maior parte, é feito uso do recurso de voz *over*, ou seja, trata-se de um recurso cinematográfico em que é possível ouvir os pensamentos do personagem, enquanto ele permanece em silêncio. Conforme as cenas se desenvolvem, o carroceiro tece algumas críticas àqueles que sobem em seu transporte, sobre a situação de pobreza e desemprego vivenciada por eles. Nem todos pagam por suas viagens e os destinos são os mais diversos. O carroceiro perpassa por lugares como a maternidade e o cemitério, locais onde inicia e encerra a vida.

Essa variação dos cenários é um aspecto notável. Aos poucos, o carroceiro sai da vizinhança, uma região com feiras e mercados, casas mais simples e habitada por pessoas pobres, e, após aceitar conduzir um suposto passageiro rico, dirige-se ao espaço citadino com prédios, casas sofisticadas, fluxo de carros, demonstrando a dicotomia de Dakar (imagem 6). Há uma evidente divisão espacial, que permite ao personagem tecer críticas ao modo de vida do lado urbano. Afinal, carroças são proibidas nessa parte da cidade.

⁴⁵ Neste trabalho, optou-se por utilizar os títulos traduzidos. No idioma original, os filmes são intitulados *Borom Sarret* e *La Noire de...*, respectivamente.

Imagem 6 – A dicotomia citadina



Fonte: YouTube (2022)

Dentre as adversidades enfrentadas pelo protagonista, sua última viagem não foi remunerada e seu transporte foi confiscado. Todo esse cenário o faz buscar culpados pelo seu infortúnio. O carroceiro retorna ao vilarejo, para sua família, sem dinheiro, sem carroça e com desesperança para o futuro que o aguarda.

Já em *A Negra de...* (1966), primeiro longa-metragem africano, Sembène narra parte da vida de Diouana, que, em busca de trabalho, aceita a oferta de um casal branco francês para cuidar de seus filhos. Posteriormente, a família dirige-se a França, levando Diouana consigo. Porém, em solo europeu, a jovem é aprisionada na casa de seus patrões, obrigada a exercer tarefas domésticas para as quais não havia sido contratada. Essa posição subalternizada faz com que Diouana questione-se sobre seu trabalho, o motivo de cozinhar e lavar pratos, já que, em Dakar, a proposta de levá-la à França envolvia pontos mais interessantes: conhecer a cidade,

andar em espaços de cultura e lazer, como museus e praias. O sonho frustrado de Diouana encontra-se com a opressão sofrida por ela.

A Negra de... (1960) também faz uso da voz *over*, permitindo que o/a espectador/a se aproxime dos pensamentos e da angústia da protagonista. Diouana é proibida de sair de casa, obrigada a servir os brancos e não é remunerada por seu trabalho, o que só ocorre após sua evidente insatisfação. Na Europa, relembra da sua vida no Senegal e de como o tratamento que recebera da família francesa era diferente. No seu novo espaço, Diouana mantém sua forma de vestir-se, utilizando vestidos e sapatos de salto para atividades domésticas, algo que é reprovado pela chefe francesa. Com efeito, a protagonista é compelida a usar avental, uma cena (imagem 7) que sugere que, a partir daquele momento, a mulher senegalesa deveria adequar-se aos padrões de comportamento impostos pelo casal francês, anulando suas características e sua origem.

Imagem 7 – O avental em Diouana



Fonte: YouTube (2020)

A ânsia da ida de Diouana à França é contraposta pela reprovação do seu companheiro, que avalia a estadia francesa da jovem como escravidão doméstica. A família, por outro lado, apoiava a decisão e, em determinado momento da narrativa, busca informações de Diouana por meio de cartas.

Exaurida, Diouana toma consciência de si, da sua origem e da própria autonomia. Em um momento de fuga, ou desespero, a senegalesa decide que não será mais controlada e

sufocada pela família francesa, logo decide cometer suicídio, pondo fim ao sofrimento. O desfecho da narrativa é dado com o retorno de seus patrões à cidade de Dakar, onde não são bem-vindos pela comunidade senegalesa, que não aceita o dinheiro dado pelos franceses, em uma analogia à recusa daquilo que vem do colonizador.

O enredo proposto por Sembène, tanto em *O carroceiro* (1963) quanto em *A Negra de...* (1966), expõe os paradoxos da sociedade senegalesa pós-colonial. Elementos como “tradição” e “modernidade”, questões de gênero e demais ambiguidades da sociedade senegalesa após a independência podem ser explorados a partir dessas duas obras, que fornecem elementos que podem ser discutidos em conjunto ao conteúdo curricular estabelecido pelas escolas. De acordo com Per Hernæs (2005, p. 1259),

Muitas vezes, a tradição está associada com ‘maneiras antigas’ enquanto o moderno significa algum tipo de ‘novidade’ (na linguagem atual nós falaríamos em ‘desatualizadas’ e ‘atualizadas’) e existem inúmeros outros estagnação versus progresso, estática versus dinâmica, visão religiosa (não científica) versus científica, universal versus local, etc.

Esse contraste foi acentuado pela lógica colonialista, que associava as noções de progresso e civilização à modernidade. O juízo de valor favorecia a ideia de modernidade, visto que, segundo esse raciocínio, a tradição seria vista como algo obsoleto. A modernidade, concebida pelo Ocidente como uma linha de progresso, chegou à África por meio do colonialismo e encontrou um espaço favorável para se consolidar como um projeto social após as independências dos países africanos.

Assim, tradição e modernidade não devem ser vistas como conceitos opostos, mas como elementos que ajudam a compreender a inserção das sociedades africanas no contexto cultural globalizado. Assim como a cultura está em constante transformação, as noções de tradição e modernidade também acompanham esse processo dinâmico.

Portanto, com base nas informações discutidas e na experiência obtida a partir das sessões, afirma-se que as possibilidades pedagógicas que o cinema oferece foram exploradas aqui de forma produtiva. Ao fazer uma abordagem com o recurso audiovisual, o/a docente amplia o repertório cultural dos/as estudantes e promove um ambiente de aprendizagem dinâmico e reflexivo.

CONCLUSÃO

O uso de cinemas em sala de aula, como recurso pedagógico, constitui-se como uma ferramenta capaz de incentivar discussões relevantes. No caso das cinematografias moçambicana e senegalesa, essas produções podem ser articuladas com o conteúdo curricular, tanto a partir do contexto histórico e político em que surgem, quanto pelas obras que retratam as consequências da colonização e do imperialismo em seus respectivos territórios. Esses cinemas aqui estudados ajudaram a consolidar o projeto de nação e a memória coletiva, além de compreender as dualidades assim como os obstáculos enfrentados por africanos após a independência. Entre os nomes mais importantes para a cinematografia de ambos os países, destacam-se *Ousmane Sembéne*, em Senegal, mas com repercussão em todo o continente, e *Licínio Azevedo*, com relevância em Moçambique.

As obras aqui apontadas são sugestões que podem ser apresentadas aos/as estudantes e têm em comum as problematizações das narrativas pós-coloniais. A partir das teorias da descolonização, é possível relacionar tais contextos com a prática pedagógica, a fim de promover uma visão crítica e significativa sobre o passado africano, com uma perspectiva endógena. Ao longo desse trabalho, buscou-se conectar esses elementos ao produto educacional desenvolvido, com o objetivo de materializar o resultado das análises obtidas em um recurso útil para professores/as que atuam na educação básica. Longe de suprir todas as lacunas do sistema educacional e do ensino de História da África, a *Cartilha CinematogrÁfrica* surgiu com a finalidade de propor orientações e reflexões críticas a respeito do audiovisual na escola, com ênfase na produção de Moçambique e Senegal.

Afinal, ao perceber os impasses que envolvem a aplicação de sessões de cinema, como limitação de recursos técnicos, materiais, ou falta de formação continuada entre docentes, que, na maioria das vezes, veem o uso do cinema ou os conteúdos curriculares sobre África como um entrave, a presente proposta torna-se relevante, ao encorajar a exploração de outras estratégias de ensino.

Os cinemas africanos, enquanto abordagem pedagógica, refletem a ampliação de outras estéticas que não são enquadradas na perspectiva ocidental *hollywoodiana*, estendendo o diálogo sobre a produção não-ocidental, a desconstrução de estereótipos assim como a educação para as relações étnico-raciais. As presentes discussões em sala de aula são amparadas por legislações brasileiras, que obrigam o ensino de História da África nas escolas, a exemplo da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), e demais documentos orientadores que incentivam o uso de cinema como estratégia pedagógica.

Diante do exposto, espera-se que o produto educacional seja utilizado pelos/as docentes e que o presente trabalho possa contribuir com pesquisas futuras, além da reflexão da prática docente, com a inclusão de perspectivas que escapam ao eurocentrismo. Em uma discussão que envolve a história recente dos países africanos, é crucial problematizar as independências do século XX e desenvolver, junto aos/as discentes, uma percepção crítica, que reconheça os impactos das investidas coloniais europeias no continente africano, um período que ainda deixou cicatrizes na memória coletiva de seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003.

ALAGOAS. Art. 253. **Constituição do Estado de Alagoas**, 1989: promulgada em 5 de outubro de 1989: atualizada até a emenda nº 38/2010. 3. ed. rev. e ampl. Maceió: Governo do Estado de Alagoas, 2013.

AMIN, Samir. **El eurocentrismo**: crítica de una ideología. Cidade do México: Siglo Veintiuno Editores, 1989.

ARMES, Roy. O cinema africano ao norte e ao sul do Saara. In: MELEIROS, Alessandra (org.). **Cinema no mundo**: indústria, política e mercado: África. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. p. 141-189.

ARMES, Roy. O cinema africano: uma tentativa de definição. In: FERREIRA, Carolin Overhoff (org.). **África**: um continente no cinema. São Paulo: Editora Unifesp, 2014. p. 19 - 35.

ARENAS, Fernando. Retratos de Moçambique pós-guerra civil: a filmografia de Licínio Azevedo. In: BAMBÁ, Mahomed; MELEIRO, Alessandra (org.). **Filmes da África e da diáspora**: objetos de discursos. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 75-98.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BAMBÁ, Mahomed. Introdução. In: MELEIRO, Alessandra (org.). **Cinema no mundo**: indústria, política e mercado: África. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. p. 17-23.

BAMBÁ, Mahomed. O dever de memória nas literaturas e nos cinemas da África e da diáspora. In: OLIVEIRA, Humberto Luiz Lima de; SEIDEL, Roberto Henrique (org.). **Pós-Colonialismo e Globalização**: culturas e desenvolvimento em questão. Feira de Santa-Bahia: NEC-UEFS, 2008. p. 131-145.

BAMBÁ, Mahomed. O(s) cinema(s) africano(s): no singular e no plural. In: BAPTISTA, Mauro; MASCARELLO, Fernando (orgs.). **Cinema mundial contemporâneo**. Campinas: Papirus, 2008. p. 215-231.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e história - considerações sobre os usos historiográficos das fontes filmicas. **Comunicação & Sociedade**, [s.l.], ano 32, n. 55, p. 175-202, jan./jun. 2011.

BASÍLIO, Guilherme. Samora Machel: O princípio do Homem Novo e seus significados. **Revista Udzimi**, [s.l.], n. 7, Maputo, 2011.

BELÉM. Lei nº 7685 de 17 de janeiro de 1994. **Câmara Municipal de Belém**, Belém, PA, 17 jan. 1994.

BETTS, Raymond. A dominação europeia: métodos e instituições. In: BOAHEN, Albert Adu (ed.). **História geral da África, VII**: África sob dominação colonial, 1880-1935. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 353-375.

BHERING, Marilane de Souza; FONSECA, Walter Machado da; SILVA, Thiago Henrique Mota. A BNCC e a Lei 10.639/2003: Componentes curriculares e educação antirracista. **Revista de Ciências Humanas**. Dossiê Educação das Relações Étnico-Raciais, [s.l.], v. 2, n. 21, p. 01 - 20, jul./dez. 2021.

BOUGHEDIR, Ferid. O cinema africano e a ideologia: tendências e evolução. *In*: MELEIRO, Alessandra (org.). **Cinema no mundo: indústria, política e mercado: África**. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. p. 37-56.

BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em: 21 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP 003/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRITO, Luís de. **A FRELIMO, o marxismo e a construção do estado nacional 1962-1983**. Maputo: IESE, 2019.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANTON, Fabiane Raquel *et al.* RUÍDOS NA TELA... O CINEMA E A OBRIGATORIEDADE NAS ESCOLAS. In: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas: vol. 1.** Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 108-117.

CASIMIRO, Isabel. **Paz na terra, guerra em casa.** Recife: Editora UFPE, 2004.

CERRI, Luís Fernando. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan./abr., p. 59-81, 2011.

CERRI, Luís Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 11-30, 2017.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** [s.l.], São Paulo: Letras Contemporâneas, 2010.

CONVENTS, Guido. O cinema moçambicano colonial. In: SECCO, Carmen Tindó; LEITE, Ana Mafalda; PATRAQUIM, Luís Carlos (org.). **CineGrafias Moçambicanas: memórias & crônicas & ensaios.** São Paulo: Kapulana, 2019. p. 29-50.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Jovem Sapiens: História: 9º ano.** São Paulo: Scipione, 2022.

DIAZ, José Alejandro. Por intermédio da luta armada: ocupação colonial, guerra de libertação nacional e independência em Moçambique. **Revista Brasileira de Estudos Africanos**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 33-52, 2022.

DIAWARA, Manthia. **African cinema: politics and culture.** Indiana: Indiana University Press, 1992.

DIOP, Majhemout *et al.* A África tropical e a África equatorial sob domínio francês, espanhol e português. In: MAZRUI, Ali; WONDJI, Christophe. **História geral da África, VIII: África desde 1935.** Brasília: UNESCO, 2010. p. 67-88.

DURÃO, Gustavo de Andrade. **Négritude, socialismo, ruptura e federalismo nos escritos de Léopold Senghor e Frantz Fanon: uma abordagem comparativa (1945-1961).** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Rio de Janeiro, 2016.

DURÃO, Gustavo de Andrade. Ousmane Sembène: uma abordagem cultural na luta contra o colonialismo de 1950 a 1969. **Temporalidades** – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 123-136, maio/ago. 2013.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

Ferreira, Ana Paula Mendes. **Tem cinema em África: cinemas africanos e audiovisuais como ferramentas educativas para o ensino de História da África.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2022

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FORTNER, Paula. Conscientious cinema: Senegalese cineastes as preservers of cultural identity and promoters of social change. **Independent Study Project**, School for International Training: Dakar, 2005. p. 1-29.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRESQUET, Adriana Mabel; MIGLIORIN, Cézar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13006/14. **Cinema e educação**: a lei 13006. Reflexões, perspectivas e propostas: vol. 1. Ouro Preto: UNIVERSO, 2015. p. 4-23.

GALLO, Fernanda. A história moçambicana através das telas do cinema. **Revista Outras Fronteiras**, Cuiabá-MT, v. 7, n. 1, p. 170-190, 2020.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 247-275.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, p. 98-109, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Amparo a Universidade de São Paulo. Ed. 34, 2002.

HERNÆS, Per. O "tradicional" e o "moderno" na África Ocidental. **Série Africana**, n. 7, Departamento de História, Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia, Trondheim, Noruega, 2005, p. 1259-1283.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madri: Siglo Veintiuno, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA JÚNIOR, David Marinho de. **Descolonizando as mentes**: Ousmane Sembène e a proposta de um Cinema Africano na década de 1960. 2014. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LOPES, José de Sousa Miguel. Cinema de Moçambique no pós-independência: uma trajetória. **Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual**, [s.l.], v. 5, n. 2, 2016, p. 1-30.

M'BOKOLO, Elikia. A África equatorial do oeste. In: MAZRUI, Ali; WONDJI, Christophe. **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 229-260.

MACAGNO, Lorenzo. Fragmentos de uma imaginação nacional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 24, n. 70, p. 17-35, 2009.

MACAGNO, Lorenzo. **Os paradoxos do assimilacionismo: “usos e costumes” do colonialismo português em Moçambique**. 1996. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

MACHEL, Samora. **Defender a pátria, eliminar a fome: tarefa de todos os Moçambicanos**. Maputo: Partido FRELIMO, 1983. (Coleção 4º Congresso)

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 31-61.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARANHÃO. Secretaria Municipal de Educação de São Luís (MA). **Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA**. São Luís, Maranhão: SEMED, 2023.

MAZRUI, Ali. “Procurai primeiramente o reino político...”. In: MAZRUI, Ali; WONDJI, Christophe. **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 125-149.

MBEMBE, Achille. **Sair da Grande Noite: ensaio sobre a África descolonizada**. Luanda: Edições Mulemba. 2014.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 32, n. 94, p. 01-18, 2016.

MINORELLI, Caroline; CHIBA, Charles. **SuperAÇÃO!:** História: 9º ano: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2022.

MOCELLIN, Renato. **“Ressureições luminosas” – cinema, história e escola: análise do discurso em épicos hollywoodianos sob a perspectiva do letramento midiático**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MORAES, Kleiton de Sousa. Cinema e autoridade no ensino de História da África: diálogos introdutórios sobre um modo de proceder. In: RIBARD, Franck (org.). **Palavras e imagens de um encontro em torno do cinema africano**. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura, 2018. p. 89-101.

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

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, São Paulo, p.7-28, 1993.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. *In*: NÓVOA, Jorge; BARROS, José d'Assunção (org.). **Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema**. 3. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012. p. 19-54.

OBRA Coletiva. **Livro do professor: Sistema Farias Brito: Ensino Fundamental 2: História: 9º ano**. São Paulo: Sieduc, 2021.

PESAVENTO, Sandra. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639/03. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 21-44, 2008.

PEREIRA, Matheus Serva. **“Grandiosos batuques”**: tensões, arranjos, experiências coloniais em Moçambique (1890-1940). Lisboa: Imprensa de História Contemporânea, 2020.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUEMBO, Carlos. O poder do poder: Operação Produção (1983) e a produção dos “improdutivos” urbanos no Moçambique pós-colonial. **Cadernos de História de Moçambique**, [s.l.], v. 1, p. 65-81, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 117-142

PESAVENTO, Sandra. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REIS, João; MUIUANE, Armando Pedro (org.). **Datas e documentos da história da FRELIMO**. 2. Ed. Maputo: Imprensa Nacional, 1975.

RIESCO, Beatriz Leal. A caminho de um amadurecimento na utilização da música no cinema africano: Sembene, Sissako e Sené Absa. *In*: BAMBA, Mahomed; MELEIRO, Alessandra (org.). **Filmes da África e da diáspora: objetos de discursos**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 101-128.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

ROCHA, Fernanda Scherer Neves da. *et al.* **PH: 9º ano: ensino fundamental, anos finais, caderno 2: História: manual do professor**. 2. ed. São Paulo: SOMOS Sistema de Ensino, 2020.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

ROSENSTEIN, Johannes. Uma breve história do cinema africano: relato de viagem. *In*: FERREIRA, Carolin Overhoff (org.). **África: um continente no cinema**. São Paulo: Editora Unifesp, 2014. p. 77-103.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Cristiane Soares de. Produzir como palavra de ordem: a experiência da Operação Produção em Moçambique. *In*: CONGRESSO SERGIPANO DE HISTÓRIA E 4 ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SE, 4., Aracaju, 2014. **Anais eletrônicos** [...]. Sergipe: IHGS, 2014.

SECCO, Carmen Tindó; LEITE, Ana Mafalda; PATRAQUIM, Luís Carlos. Entrevistas – Licínio Azevedo. *In*: SECCO, Carmen Tindó; LEITE, Ana Mafalda; PATRAQUIM, Luís Carlos. (org.). **CineGrafias Moçambicanas: memórias & crônicas & ensaios**. São Paulo: Kapulana, 2019. p. 89 -91; 148-179.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora. [Entrevista concedida a] Rute Pina. **Brasil de Fato**, São Paulo, 08 jan. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora>. Acesso em: 07 ago. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, p. 489-506, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.

SOUZA, Sawana Araújo Lopes de; FREIRE, Miriam Espíndula dos Santos. A lei Nº 10.639/2003 na BNCC: incoerências e desafios. **Interritórios: Revista de Educação: Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru**, v. 8 n. 17, 2022.

SURET-CANALE, Jean; BOAHEN, Adu. A África ocidental. *In*: MAZRUI, Ali; WONDJI, Christophe. **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 191-227.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. A descolonização da mente é um pré-requisito para a prática criativa do cinema africano? *In*: MELEIRO, Alessandra (org.). **Cinema no Mundo: África**. Volume 1. São Paulo: Editora Escrituras, 2007, p. 27-32.

FILMOGRAFIA

A NEGRA de... Direção: Ousmane Sembène. Produção: Les Actualités Françaises; Films Domirev; Ministère Coopération. [s.l.: s.n.], 1966. 1 vídeo (60 min.). Publicado pelo canal Cine Antiqua Purple. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MDU9syDAoTA>. Acesso em: 05 dez. 2024.

O CARROCEIRO. Direção: Ousmane Sembène. Produção: Les Actualités Françaises; Films Domirev; Ministère Coopération. [s.l.: s.n.], 1963. 1 vídeo (20 min.). Publicado pelo canal Luiz Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t-hWLTrPKSU>. Acesso em 05 dez. 2024.

O TEMPO dos leopardos. Direção: Zdravko Velimirovic. Produção: Instituto Nacional de Cinema e Avala Film. Belgrado: [s.n.], 1985. 1 vídeo (91 min.). Publicado pelo canal Makwayela. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LO1JU2KCqik>. Acesso em: 20 set. 2023.

VIRGEM Margarida. Direção: Licínio Azevedo. Produção: Ébano Multimedia. [s.l.: s.n.], 2012. 1 vídeo (83 min.). Publicado pelo canal Fernando Gil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-6dj_eaBqBc. Acesso em: 10 set. 2023.

APÊNDICE A – Roteiro sessão de cinema – *Virgem Margarida*

INFORMAÇÕES BÁSICAS	
Instituição	Centro de Ensino Lara Ribas
Componente curricular	História
Público-alvo	Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental
Prof.^a mediadora	Itamiris Cantanhede
Prof. colaborador	Flávio Prazeres
INFORMAÇÕES SOBRE A OBRA	
Filme selecionado	Virgem Margarida
Gênero	Drama
Duração	85 minutos
Ano de lançamento	2012
Direção	Licínio Azevedo
Produção	Pedro Pimenta, Pandora da Cunha Telles, Pablo Iraola, Jacques Bidou, Marianne Dumoulin e Mariano Bartolomeu
Produtoras	Ébano Multimedia, Ukbar Filmes, JBA Production e Dreadlocks
Principais prêmios	Prêmio do Público e Menção Honrosa – Amiens, International Film Festival – 2012, Prêmio do Cineport – Portuguese, Prêmio de melhor longa-metragem de ficção – Festival Internacional de Cinema de Argel – 2013
Sinopse	<p>O filme apresenta a história de Margarida, uma jovem camponesa, analfabeta, virgem, de 16 anos, que é levada por engano para um campo de reeducação para prostitutas, no interior de Moçambique. A obra é contextualizada no período pós-independência, quando o governo de Samora Machel inicia um programa de combate aos resquícios do colonialismo, o que inclui a prostituição. Para isso, o Estado promove uma limpeza social, levando para os campos de reeducação as mulheres consideradas de má vida, para ali aprenderem sobre a ideologia do novo governo, sendo também submetidas a castigos físicos.</p>

A SESSÃO DE CINEMA	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a cinematografia moçambicana como um recurso pedagógico capaz de elucidar a história de Moçambique pós-colonial presente no currículo escolar da Educação Básica. • Realizar sessão de cinema com o filme <i>Virgem Margarida</i> (2012), acompanhada de debates críticos sobre o contexto histórico de Moçambique após a independência.
Objetos de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • O colonialismo na África • As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos • Os processos de descolonização na África e na Ásia
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • (EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. • (EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
Formato proposto	Exibição das principais cenas do filme, previamente selecionadas pela professora mediadora. Em seguida, ocorre o debate com os/as estudantes, com base no que foi exposto.
Duração	<p>100 minutos, divididos (aproximadamente) em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização do material em sala de aula (5 min) - Apresentação da sessão de cinema (5 min) - Apresentação das informações do filme (10 min) - Introdução sobre o contexto histórico abordado pela obra (15 min) - Exibição das cenas do filme (25 min) - Discussão após o filme (25 min) - Tempo extra, caso necessário (15 min)

<p>Cenas selecionadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 00:00 – 02:17 (Apresentação dos créditos do filme e das personagens Rosa e Suzana,) • 03:43 – 06:15 (Apreensão das prostitutas e de Margarida por policiais) • 06:55 – 07:25 (Deslocamento das mulheres para a zona rural) • 08:05 – 08:45 (Diálogo entre as protagonistas sobre para onde estão sendo levadas) • 09:10 – 09:50 (Margarida conta sobre seu noivado e também que não sabe ler) • 11:35 – 16:22 (Apresentação da personagem Maria João e chegada das prostitutas ao campo de reeducação) • 22:30 – 26:50 (As prostitutas iniciam os trabalhos no campo) • 46:18 – 48:26 (Rosa é castigada pelas militares) • 58:00 – 59:45 (Suzana é castigada pelas militares) • 01:19:00 – 01:21:00 (Maria João conduz as outras mulheres à saída do campo de reeducação) <p>As cenas selecionadas permitem a discussão a respeito da política liderada pelo partido da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), após a emancipação do país. Assim, percebem-se as medidas de higienização social, que visavam retirar dos centros urbanos quaisquer elementos que mantivessem vínculos com o período colonial. Na narrativa, as prostitutas foram levadas para os campos de reeducação, para aprenderem os ideais da nova nação e do governo. Questões como a dualidade entre “tradição” e “modernidade”, “ciência” e “tribalismo” são explorados na obra.</p>
<p>Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas orais a partir de roteiro de questões elaborado previamente.
<p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p>	
<p>CANTANHEDE, Itamiris Cantanhede e. Mulheres transformadas, com cabeça bem limpas: Moçambique independente e o combate à prostituição pelas lentes de <i>A última prostituta</i> (1999) e <i>Virgem Margarida</i> (2012). 2022. 104 f. Monografia (Graduação) – Curso de História, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.</p> <p>FERREIRA, Carolin Overhoff. Introdução. In: _____. África: um continente no cinema. São Paulo: Editora Unifesp, 2014. p. 09-16.</p> <p>FERRO, Marc. Cinema e História. São Paulo: Paz e Terra, 2010.</p> <p>LANÇA, Marta. Reeducação de Mulheres, entrevista a Licínio Azevedo sobre o filme "Virgem Margarida". Publicado por Buala, Lisboa, em 10 set. 2012. Disponível em: https://www.buala.org/pt/afroscreen/reeducacao-de-mulheres-entrevista-a-licinio-azevedo-sobre-o-filme-virgem-margarida. Acesso em: 18 jun. 2024.</p>	

MACHEL, Samora. A libertação da mulher é uma necessidade da Revolução, garantia da sua continuidade, condição do seu triunfo. **Coleção Estudos e Orientações**. Maputo: República Popular de Moçambique, 1979.

MANJATE, Teresa. Virgem Margarida e A Última Prostituta: a morte das fronteiras entre o documentário e a ficção? **Mulemba**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17. p. 112-121, jul/dez, 2017.

MARTINS, Gisele Meneses. **A utilização do cinema no ensino de história: o Filme *Virgem Margarida* e a Política Sociocultural em Moçambique Pós-Independência**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Rio de Janeiro, 2020.

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

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção (org.). **Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema**. 3. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012. p. 19-54.

PEREIRA, Ana Cristina. **Alteridade e identidade na ficção cinematográfica em Portugal e em Moçambique**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Culturais) – Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, Braga, 2019.

SANTANA, Jacimara Souza. **Mulher e notícias: os discursos sobre as mulheres de Moçambique na revista Tempo (1975-1985)**. 2006. Dissertação. (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2006.

THOMAZ, Omar Ribeiro. “Escravos sem dono”: a experiência social dos campos de trabalho uma abordagem conceitual. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 15., 2016, Universidade de São Paulo, São Paulo. **Anais...** [s.l.: s.n.], 2007, p. 177-214.

OUTRAS REFERÊNCIAS

FILMOGRAFIA

VIRGEM Margarida. Direção: Licínio Azevedo. Produção: Ébano Multimedia. [s.l.: s.n.], 2012. 1 vídeo (83 min). Publicado pelo canal Fernando Gil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-6dj_eaBqBc. Acesso em: 10 set. 2023.

APÊNDICE B – Roteiro sessão de cinema – *O tempo dos leopardos*

INFORMAÇÕES BÁSICAS	
Instituição	Colégio Santo Expedito
Componente curricular	História
Público-alvo	Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental
Prof.^a mediadora	Itamiris Cantanhede
Prof. colaborador	Equipe pedagógica – Marcelle Pereira e Ana Clara Oliveira
INFORMAÇÕES SOBRE A OBRA	
Filme selecionado	O tempo dos leopardos
Gênero	Drama
Duração	91 minutos
Ano de lançamento	1985
Direção	Zdravko Velimirovic
Produção	Mihajlo Rasic e Luís Simão
Produtoras	Instituto Nacional de Cinema e Avala Film – Belgrado
Principais prêmios	Não foram encontrados registros de premiações ou festivais de cinema nos quais a obra concorreu
Sinopse	Considerado o primeiro filme de ficção produzido por Moçambique, a obra foi inspirada em relatos sobre a luta armada de libertação de Moçambique e apresenta os entraves entre os guerrilheiros da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e os portugueses, na década de 1970. Nesse contexto, dois amigos de infância se deparam. De um lado, Pedro (Santos Mulungu), líder dos combatentes moçambicanos, que atende pelo codinome de Leopardo, e, do outro, Armando (Armando Loja), major das forças armadas colonialistas. Nesse reencontro, ambos estão em lados opostos da guerra.

A SESSÃO DE CINEMA	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a cinematografia moçambicana como um recurso pedagógico capaz de elucidar a história de Moçambique pós-colonial presente no currículo escolar da Educação Básica. • Realizar sessão de cinema com o filme <i>O tempo dos leopardos</i> (1985), acompanhada de debates críticos sobre o contexto histórico de Moçambique durante e após a guerra pela independência.
Objetos de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • O colonialismo na África • As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos • Os processos de descolonização na África e na Ásia
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • (EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. • (EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
Formato proposto	Exibição das principais cenas do filme, previamente selecionadas pela professora mediadora. Em seguida, ocorre o debate com os alunos e alunas, com base no que foi exposto.
Duração	<p>100 minutos, divididos (aproximadamente) em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização do material em sala de aula (5 min) - Apresentação da sessão de cinema (5 min) - Apresentação das informações do filme (10 min) - Introdução sobre o contexto histórico abordado pela obra (15 min) - Exibição das cenas do filme (36 min) - Discussão após o filme (25 min)

<p>Cenas selecionadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 00:00 – 10:00 (Apresentação dos créditos do filme e a respeito dos personagens Pedro e Major Armando) • 16:50 – 21:15 (Apresentação do grupo de guerrilheiros e seus ideais pela libertação do país / diálogo entre Pedro e grupo de pessoas mais velhas) • 30:40 – 31:47 (Apresentação dos personagens Januário e Ana, membros da FRELIMO e importantes para entender a composição do grupo de guerrilheiros) • 40:13 – 42:48 (Diálogo entre Pedro e Januário sobre o recrutamento e morte de adolescentes para a FRELIMO) • 49:50 – 52:45 (Delação de Januário) • 01:03:48 – 01:04:26 (Interrogatório de Pedro) • 01:10:18 – 01:12:44 (Major Armando interroga Pedro) • 01:19:40 – 01:26:37 (Ataque da FRELIMO à base portuguesa) • 01:28:42 – 01:31:00 (Morte de Pedro e encerramento do filme) <p>As cenas selecionadas permitem a discussão a respeito da luta pela independência de Moçambique, ocorrida em 1975. No filme, o corpo da FRELIMO é composto por civis, que estão empenhados em acabar com o colonialismo português. A presença de mulheres na luta também é um aspecto de grande relevância. Além disso, os diálogos entre Pedro e Armando, nas últimas cenas, revelam as intenções dos guerrilheiros moçambicanos e o cerne da colonização europeia, pautada na dominação e exploração dos territórios e povos africanos.</p>
<p>Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas orais a partir de roteiro de questões elaborado previamente.
<p align="center">REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p>	
<p>BARROS, José D'Assunção. Cinema e história - as funções do cinema como agente, fonte e representação da história. Ler História, 52, 2007, p. 127-159.</p> <p>CANTANHEDE, Itamiris Cantanhede e. Mulheres transformadas, com cabeça bem limpas: Moçambique independente e o combate à prostituição pelas lentes de <i>A última prostituta</i> (1999) e <i>Virgem Margarida</i> (2012). 2022. 104 f. Monografia (Graduação) – Curso de História, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.</p> <p>CUCO, Arcénio Francisco. FRELIMO: de um movimento revolucionário a partido político. REVISTA NEP (Núcleo de Estudos Paranaenses), Curitiba, v.2, n.2, 2016, p. 137-152.</p> <p>FRANÇA, Alex Santana. A produção documentarista de Licínio Azevedo: imagens, discursos e narrativas moçambicanas do pós-independência. Mulemba. Rio de Janeiro: UFRJ, v.9, n.17, 2017, p. 99-111.</p>	

GALLO, Fernanda. A história moçambicana através das telas do cinema. **Revista Outras Fronteiras**, Cuiabá-MT, vol. 7, n.1, 2020, p. 170-190.

MORAES, Kleiton de Sousa. Cinema e autoridade no ensino de História da África. In: Franck Ribard. (Org.). **Palavras e imagens de um encontro em torno do cinema africano**. 1ed. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura, 2018, v., p. 89-101.

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

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: Carla Bassanezi Pinsky. (Org.). **Fontes Históricas**. 2ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008, p. 235-290.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção (Org.). **Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema**. 3.ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012, p. 19-54.

PEREIRA, Ana Cristina. **Alteridade e identidade na ficção cinematográfica em Portugal e em Moçambique**. 2019. Tese. (Doutorado em Estudos Culturais). Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, Braga, 2019.

SECCO, Carmen Tindó; LEITE, Ana Mafalda; PATRAQUIM, Luís Carlos (org.). **CineGrafias Moçambicanas: memórias & crônicas & ensaios**. São Paulo: Kapulana, 2019.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução: Marina Appenzeller. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

OUTRAS REFERÊNCIAS

FILMOGRAFIA

O TEMPO dos leopardos. Direção: Zdravko Velimirovic. Produção: Instituto Nacional de Cinema e Avala Film – Belgrado, 1985. 1 video (91min). Publicado pelo canal Makwayela. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LO1JU2KCqik>. Acesso em: 20 set. 2023.



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA