

Alexandre Cristiano Baldacin Júnior  
Humberto Perinelli Neto

# Africanidades em Telas de Cinema:

apropriações pedagógicas  
de filmes e a promoção  
de Educação para  
as Relações Étnico-Raciais



Alexandre Cristiano Baldacin Júnior  
Humberto Perinelli Neto

# Africanidades em Telas de Cinema:

apropriações pedagógicas  
de filmes e a promoção  
de Educação para  
as Relações Étnico-Raciais



 **pimenta  
cultural**  
São Paulo  
2 0 2 2

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimário Pimentel Silva

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos

*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabírcia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jónata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Katía Bruginiski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeio  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho

*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Eliisene Borges Leal

*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes

*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Pedro Augusto Paula do Carmo

*Universidade Paulista, Brasil*

Samara Castro da Silva

*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento

*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza

*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Naiara Von Groll Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Komuso_Colorsandia, Prostock-Studio, Zinkevych, Pressfoto, 0Melapics, Mego-Studio, Doomu, Rawpixel.com, Gnepphoto20, Ro9Drigo, Pressmaster - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Euphorigenic
Revisão	Alexandre Cristiano Baldacin Júnior Humberto Perinelli Neto
Autores	Alexandre Cristiano Baldacin Júnior Humberto Perinelli Neto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B175a

Baldacin Júnior, Alexandre Cristiano

Africanidades em telas de cinema: apropriações pedagógicas de filmes e a promoção de educação para as relações étnico-raciais / Alexandre Cristiano Baldacin Júnior, Humberto Perinelli Neto. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-545-3

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95453

1. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino. 2. Cinema. 3. Negros - Identidade racial. 4. Relações étnico raciais. I. Baldacin Júnior, Alexandre Cristiano. II. Perinelli Neto, Humberto. III. Título.

CDD 305.896081

Índice para catálogo sistemático:

I. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com

## Sumário

<b>Prefácio .....</b>	<b>10</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>14</b>
Capítulo 1	
<b>Diretrizes Curriculares Nacionais e Africanidades.....</b>	<b>30</b>
Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	31
Orientalismo, Decolonialidade e Afrotopia.....	35
Identidade Afro-Brasileira.....	39
Sensibilização Docente.....	43
Capítulo 2	
<b>Cinema, Modernidade e Ensino.....</b>	<b>48</b>
Modernidade e Estímulos .....	49
Cinema e África.....	54
Netflix.....	59
Youtube .....	64

Capítulo 3

<b>Filme Selecionados .....</b>	<b>69</b>
“ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015) .....	70
“ <i>Pantera Negra</i> ” (2018) .....	72
“ <i>Borom Sarret</i> ” (1963) .....	76
Recorte Temático .....	79

Capítulo 4

<b>Geopolíticas .....</b>	<b>82</b>
Necropolítica .....	83
Mapa Étnico e Fronteiras .....	86
Grupos Étnicos e Políticos .....	95
Guerras .....	103
Refugiados .....	107

Capítulo 5

<b>Agentes Externos .....</b>	<b>111</b>
(Neo)Colonialismos .....	112
Onu .....	117
China .....	123
Vizinhos .....	126



Capítulo 6

<b>Sociabilidades .....</b>	<b>130</b>
Por uma História plural .....	131
Religiosidades .....	133
Comércios .....	140
Lazeres .....	146
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>152</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>155</b>
<b>Sobre os Autores.....</b>	<b>166</b>



## Prefácio

Ainda que esteja frio....

O convite para prefaciá-la chega em um tempo diferente, o mundo enfrenta conturbações nunca experimentadas, os limites humanos em todos os sentidos têm sido testados, a humanidade provavelmente ainda não tenha passado por tantas provas. O inverno tem sido rigoroso, nos últimos tempos, mas um fio de esperança nos habita e esse substantivo é, então, traduzido em ação e isso nos incita a 'esperançar', sentimento tão nobre destacado por Paulo Freire em suas obras.

Foi essa condição que me instigou a dividir com vocês as contagiantes impressões desta obra, intitulada "Africanidades em telas de cinema".

A incursão nessa missão se inicia pelos autores, partícipes do Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos da Unesp, profissionais da educação ávidos pelo conhecimento e pela aventura da pesquisa.

O roteiro dessa obra pode ser comparado a uma 'carta de navegação', na qual a tripulação se lança ao mar e seus mistérios, rumando em busca de novos caminhos, resignificando os já conhecidos e desvelando outros prismas. Na proa, podemos vislumbrar o capitão, que reserva condições de mestre e generosamente compartilha com o seu imediato experiências de fortes ventos, tempestades, naufrágios, mas também de calmarias e descobertas.

O resultado é fruto da labuta e da persistência dos marinheiros dessa Nau, que não se intimidaram frente as adversidades e, assim, encontraram na jornada a força e sentido para a chegada.

Resgatar a sensibilidade humana, mediante a constatação dos preconceitos e processos de exclusão que foram notadamente marcados pela história, passam a ser o fio condutor da narrativa. Verdades ocultas ou negadas, mas sempre marcadas pelas ideologias de segregação e interesses nas relações de poder, são desveladas nesse percurso, oportunizando a tripulação vislumbrar novos horizontes.

Os paradoxos registrados nos livros didáticos podem ser observados por meio da invisibilidade das Áfricas e suas culturas, como também do menosprezo das relações étnico-raciais descritas e apresentados em seus conteúdos. A escola instituída sob a égide da capacidade leitora e mnemônica tornou-se instituição meramente reprodutora, constatação essa que instiga os autores a buscar nas películas cinematográficas narrativas que possam auxiliar no repensar da educação, tornando-as estratégias e metodologias nos processos de ensino e de aprendizagem.

*As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* de 2004 e a Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira, assim como o registro de 55% da população brasileira se autodeclarar negra, principiam a obra, flagrando o leitor a estabelecer relações entre a realidade brasileira, legislações/políticas públicas e a premência de ações educacionais.

Dessa tríade, realidade, legislação e políticas públicas, ascende a imperiosa necessidade da construção de propostas pedagógicas na escola, abarcando processos de formação docente a partir da sensibilização, do reconhecimento e da reparação histórica frente aos povos africanos e seus descendentes.

O currículo escolar é revisitado a partir do estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, repensando discursos eurocentrados e a persistência no branqueamento da população. Nesse caso, não é sobre

a história, mas quem conta a história: subserviência, passividade, lugar do outro, costumes, religião, esporte, lazer e linguagens constituem 'caldos de cultura' que precisam ser reconhecidos a partir de muitas Áfricas, de muitos brasis e diferentes relações entre seus povos.

O cinema é indicado como estratégia legítima nesse movimento, já que o real e o ficcional se entrelaçam e formam um enredo que apresenta tramas e movimentos identificatórios. As Africanidades compostas pelos movimentos culturais, sociais, estéticos, religiosos e políticos passam a representar a amálgama entre os povos negros das Áfricas e do Brasil.

Libertação e alienação exibidas por meio dos conceitos-imagens dos filmes permitem que as relações conceituais, procedimentais e atitudinais possam ser exploradas, concorrendo para que tal envolvimento se transforme em facilitador de discussões e ações sobre o entorno e comportamentos preconceituosos e violentos que compõem o dia-a-dia e o imaginário social.

A sétima arte assume então, por meio de obras como "Borom Sarret" (1963), filme senegalês, "Beasts of no Nation" (2015), filme norte-americano, e "Pantera Negra" (2018), filme estadunidense, papel de recurso didático, nas "reflexões sobre apropriações pedagógicas de narrativas cinematográficas".

A contemporaneidade invade a sociedade e, por consequência, a escola, por meio da televisão, cinema ou de inéditas formas a partir da internet, redes sociais, serviços de *streaming* e inúmeras plataformas virtuais, ampliando o acesso a diversas categorias que passam por produções de Hollywood e Nollywood, podendo ser exploradas através de estímulos audiovisuais e midiáticos.

Obras fílmicas de domínio público sugerem e registram contextos a serem discutidos e relacionados à escravização, ao racismo, aos

conceitos de etnia e raça, domínios imperialistas, interesses econômicos/políticos e culturais, entre outros, que indicam e permitem pontos de reflexão e aprofundamento, a partir da mediação de professores que estejam dispostos a intercambiar, refletir e aprender mutuamente sobre essa nova perspectiva prática.

O conjunto da obra conclama os sistemas de ensino e as equipes gestoras das escolas a repensarem as “relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2006, p.239).

Tais bases epistemológicas se assentam na importância da premissa de formação docente pautada e construída no cotidiano e na realidade escolar, bem como insere o cinema e suas apropriações, resignificando o já sabido e permitindo que a denúncia militante e intencional gere anúncios libertadores sobre a história e cultura afro-brasileira e africana.

Que os ventos de proa, tão comumente sentidos nesses tempos obscuros, sejam canalizados na busca pela comunhão dos povos, na luta pela libertação e no respeito a alteridade, pela rota da educação.

Solange Lima D' Água

Docente da Unesp/Ibilce/

São José do Rio Preto

## Introdução

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais* e para o Ensino de História e *Cultura Afro-brasileira e Africana*, publicadas em 2004, propõem atender ao principal objetivo da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira; promover ações que visam combater o racismo e a discriminação em relação aos negros (pretos e pardos).

Neste mesmo documento, consta que a educação para as relações étnico-raciais deverá ser levada a cabo:

[...] em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, *sensíveis e capazes* de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais [...]. (BRASIL, 2006, p.11 - grifos nossos)

No trecho em estaque das *Diretrizes* (2006), chama atenção o emprego do termo “sensíveis” junto ao “capazes”, uma vez que não basta apenas a capacitação teórica do docente para lidar com um tema como a valorização das culturas africanas e afro-brasileira, senão um processo de sensibilização, já que vivemos em uma realidade em que os descendentes de africanos sofreram “danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais” (2006, p.231), por conta de um “regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, nos pós-abolição” (2006, p.231-232).

Assim sendo, utilizar o termo “sensibilizar” para professores em formação ou em formação continuada se torna imprescindível, já que

mais de 55% da população brasileira se autodeclara negra e esse número não se vê refletido no ensino superior nacional, segundo o IBGE<sup>1</sup>. Ou seja, quando lidamos com a formação de docentes para trabalhar a história do continente africano e de sua influência no Brasil encontraremos ora uma grande parcela branca, ora um currículo que não engloba necessariamente os aspectos das Africanidades<sup>2</sup>. Por isso, a necessidade da sensibilização, de modo que haja a promoção de discursos e práticas que desnaturalizam esse discurso eurocêntrico e racista.

O “sensibilizar” acaba por ser um ato que remete a vivência de conhecimento produzido entre o empírico e o estético, tornando válida, por exemplo, a utilização do cinema. Segundo Cabrera (2006, p.20 - grifo nosso), a sétima arte envolve a noção de “conceito-imagem”, ou seja:

[...] dimensões fundamentais da realidade (ou talvez toda ela) [que] não podem simplesmente ser *ditas e articuladas logicamente* para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser *apresentadas sensivelmente*, por meio de uma compreensão ‘logopática’, *racional e afetiva* ao mesmo tempo.

Em outras palavras, o conceito-imagem se encaixa na proposta das *Diretrizes Curriculares* de 2004 no tocante à sensibilização e capacitação, uma vez que ele é, justamente, a mistura do racional com a afetividade.

Ademais, Rosenstone (2015) afirma que o cinema é uma maneira mais que plausível para se trabalhar a História. Ao comparar a forma tradicional de se estudar esta área com a forma produzida pelo

- 1 Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acessado em: 21.07.2020
- 2 Segundo Munanga (2009, p.30), “os autores africanos em torno da revista *Présence Africaine* preferiram chamar de africanidade essa fisionomia cultural comum às culturas e civilizações africanas”. Com base nesta definição, ao empregar o termo “Africanidades” nos referimos também às raízes da cultura brasileira que tem origem africana, ou seja, aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, bem como às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (SILVA, 2005; MUNANGA, 2009; FONSECA, 2009).

cinema, o autor levanta dois pontos: (i) tanto uma forma quanto a outra “referem-se a acontecimentos, momentos e movimentos reais do passado” (2015, p.14), e (ii) “compartilham do irreal e do ficcional, pois ambos são compostos por conjuntos de convenções que desenvolvemos para falar de onde nós, seres humanos, viemos” (2015, p.14). Dessa maneira, o cinema se apresenta não só como a parte da “sensibilização”, mas também como contribuinte para a “capacitação”.

Encontramos ainda nas Áfricas uma tendência às culturas visuais, orais e corporais (FONSECA, 2006), características que também fazem parte do contexto cinematográfico como um todo. Desse modo, tal qual aponta Tomaselli, Shepperson e Eke (2014, p.38):

[...] os diretores de filmes africanos personificam os complexos e múltiplos papéis dos contadores de histórias (*griots*) em seus contextos tradicionais de origem. [...] eles são simultaneamente críticos sociais, historiadores, bardos e videntes, criticando o presente para estimular a mudança; podem ser vistos como uma personificação da ‘consciência histórica’ [...].

Os diretores africanos compreendem a sua cultura e se formam, tal qual aponta Setton (2010), como socializadores e formadores de cultura, ou, como apontado na própria citação anterior, “personificação da ‘consciência histórica’”. Então, se o cinema pode refletir as Áfricas de tal maneira, porque não nos apropriar dele para ensinar as próprias Africanidades?

Esta mesma pergunta foi feita e muito bem trabalhada anteriormente por Delton Aparecido Felipe (2009, p.22), ao apresentar o seguinte questionamento:

Apesar da aprovação da Lei 10.639/2003 sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, há carência de propostas metodológicas para a efetivação da Lei na sala de aula. Por isso, realizamos uma pesquisa-ação participativa para responder à seguinte questão: De que maneira o uso do cinema como fonte de pesquisa pode

colaborar com o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, como propõe a Lei 10.639/2003?

O próprio autor apresenta no decorrer do texto, durante desenvolvimento de um projeto envolvendo formação de professores e cinema, motivo para a utilização desta arte, indo ao encontro das próprias *Diretrizes*:

Escolhemos o cinema para trabalhar a temática proposta pela referida Lei porque entendemos que as narrativas fílmicas permitem ao espectador e a espectadora sensibilizar-se e vivenciar a trajetória do “outro”, abrindo possibilidades para se estabelecer o processo de alteridade tão necessário a uma educação escolar que pretenda valorizar todos os seus alunos e alunas. Como explicitamos no corpo desta dissertação, o professor e a professora, ao trabalhar com as relações étnico-raciais em sua sala de aula, terá que trabalhar primeiro com a sensibilidade de seus alunos e suas alunas, a fim de desconstruirmos preconceitos e hierarquizações culturais que foram inculcados socialmente no imaginário social. (FELIPE, 2009, p.140)

E Delton Felipe (2009, p.140) ainda complementa, ao apresentar os resultados deste projeto:

Nesse processo, muitas tensões, medos e conflitos foram se manifestando entre os professores participantes desta investigação, possibilitando que as subjetividades, as posturas pessoais e os preconceitos historicamente assumidos fossem revistos. Com isso, o objetivo da intervenção pedagógica de questionar as verdades socialmente impostas por meio das narrativas fílmicas foi alcançado.

Nesse sentido, o trabalho de Danielle Heberle Viegas (2009, p.41) também corrobora para entendermos que a necessidade de trabalhar África a partir do cinema pode se estender por qualquer obra fílmica, pois:

Decodificar um olhar do cinema sobre a África é entender também como o outro – expressado aqui pelos filmes ocidentais – a percebe, reproduz e preserva em sua memória sociocultural.

Filmes são representações que não se encerram em si só, mas permanecem constantemente reelaboradas pelo imaginário das gerações seguintes. As fontes fílmicas, como quaisquer outros aportes de pesquisa histórica, têm sua fertilidade mediada pelas perguntas que o historiador faz. Assim, a interpretação de um audiovisual está fundamentalmente interligada a hipóteses de trabalho. A sociedade que produz um filme pode ser a mesma que o consome, tornando-o um instrumento de entretenimento, didática e/ou manipulação ideológica e política.

Segundo a autora, analisar qualquer obra fílmica que retrata África é, de alguma forma, interpretar África, quando não por ela própria, pela visão do Outro, ou por um discurso produzido pelo Outro quando da produção do filme.

Cientes do que foi apresentado até aqui, propomos como objetivo geral desta pesquisa a construção de proposta pedagógica voltada para as Africanidades, mais especificamente para o ensino de histórias e culturas africanas, por meio de reflexões de temas envolvendo a África contemporânea com base nas narrativas cinematográficas *“Beasts of no Nation”* (2015), *“Pantera Negra”* (2018) e *“Borom Sarret”* (1963).

Por África contemporânea leia-se esforços promovidos nesta obra para entender aspectos das sociedades africanas identificados, do ponto de vista histórico, após as lutas envolvendo a independências dos países localizados no continente africano. As reflexões dizem respeito, portanto, a certo presente destas sociedades, entretanto, isso também requer atenção para com o passado, pois é da experiência vivida no tempo que esses grupos humanos extraem repertórios para se pensarem, se fazerem e se questionarem.

As obras selecionadas encontram-se em posição interessante, uma vez que duas delas não são produções africanas, mas também não se encaixam no contexto das produções hollywoodianas comuns, como *“O Jardineiro Fiel”* (2005), *“Senhor das Armas”* (2005), *“O último rei da Escócia”* (2006) e *“Diamante de Sangue”* (2006), que partem do

ponto de vista de protagonistas brancos ocidentais, que apresentam a África como sendo um continente homogêneo, marcado por guerras, miséria e pobreza (SENGER, 2012).

Já a terceira obra é tida como a primeira produção africana, dirigida pelo pai do cinema africano, Ousmane Sembène, cujo principal intuito sempre foi “criar o mito de uma imagem africana” (DIAWARA, 2011, p.22), de forma a apresentar protagonistas que questionam as realidades eurocêntrica a sua volta, gerando nova visão de África para o espectador. Assim, acreditamos que juntar estas três películas proporcionará reflexões importantes acerca das visões sobre África que o cinema pode produzir, seja na contemporaneidade ocidental, seja por meio do principal nome do cinema africano.

Em outras palavras, as obras selecionadas se diferem da visão padrão hollywoodiana (que é a que mais incide sobre o Brasil), ao nos apresentar: (i) protagonistas negros; (ii) a ideia de África que não seja aquela atrelada única e exclusivamente à miséria e guerras, senão três visões diferentes do continente; (iii) falas em idiomas nativos, como o Akan e o Wolof; entre outros pontos que serão levantados ao longo desse texto.

Isto posto, vemos que as obras selecionadas podem ser apropriadas pedagogicamente para se trabalhar as questões das Africanidades no Brasil, uma vez que abre campo para diversas discussões. Neste sentido, Paulo Freire apresenta concepção de prática educativo-progressista que requer, justamente, ações como as apresentadas, até então, acerca do cinema. Nas palavras de Freire (2016, p.33-34):

[...] uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzido por certos excessos de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnológico.

À vista disso, refletir sobre a prática educativo-crítica e sobre o papel do cinema nesta é refletir sobre o próprio processo de ensinar e aprender, visto que este apresenta compromisso inerente com a sociedade. A imagem em movimento, o cinema, as mídias, os superestímulos audiovisuais estão presentes e se fazem presentes desde o século XIX (CRARY, 2001). Negar sua importância na escola, na prática docente, é negar a realidade, é formar apenas leitores, em sociedade que pedem por leitores, espectadores e internautas, conforme aponta Canclini (2008).

Ainda nas palavras de Freire (2016, p.26), a prática educativo-crítica constitui “[...] uma experiência total, divertida, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética [...]”, logo, a sétima arte se faz incontornável, ainda mais quando tratamos de temas em que jamais obteremos total êxito sem a emoção, os sentimentos, a sensibilidade, como as temáticas étnico-raciais.

Para o cumprimento desta pesquisa, iremos igualmente nos valer da noção de micro-história, uma vez que esta pretende:

[...] uma redução na escala de observação do historiador com o intuito de se perceber aspectos que, de outro modo, passariam despercebidos. Quando um micro-historiador estuda uma pequena comunidade, ele não estuda propriamente a pequena comunidade, mas estuda *através* da pequena comunidade (não é, por exemplo, a perspectiva da História local, que busca o estudo da realidade micro-localizada por ela mesma). (BARROS, 2007, p.169 – grifo do autor)

A partir desta noção, acreditamos que os filmes selecionados possam cumprir, justamente, o papel da “realidade micro-localizada”. Em cada uma das obras selecionadas, não estamos necessariamente vendo o continente africano contemporâneo em si, senão como as questões da África contemporânea afetam a vida do pequeno trabalhador (o carroceiro de “*Borom Sarret*”, 1963), de uma criança (o menino

Agu, de “*Beasts of no Nation*”, 2015), ou até a vida de um rei numa sociedade metafórica (como em “*Pantera Negra*”, 2018).

Nas três obras selecionadas, podemos ver a vida e o dia-a-dia das culturas africanas ali representadas, ao abordarmos temas como fronteiras, conflitos, religiosidade, futebol e feiras comerciais nos centros urbanos. Acreditamos que a apresentação e a reflexão desses temas são de grande importância para formação docente, já que vemos aspectos das culturas africanas, bem como aspectos comuns de nossa vida, gerando, assim, a capacitação de reconhecer e lidar com as Africanidades, bem como a sensibilização capaz de proporcionar vermos no Outro traços nossos, do povo brasileiro.

Nos valer do cinema significa lançar mão de expressão artística que se tornou protagonista ao longo do século XX. Isso tornou os filmes, inclusive, veículos de propagação ideológica de certos governos, como o nazi-fascismo, o stalinismo e da política dos Estados Unidos, por meio de Hollywood (NÓVOA, 2008). Nesse sentido, poderíamos nos juntar à Adorno e Horkheimer e questionar a validade da utilização do cinema como arte, uma vez que ele pode se prestar ao discurso e a ideologia dominantes. Entretanto, nos aproximamos de Benjamin, a partir da afirmação de Fressato (2009, p.87-88):

Diferentemente de Adorno e Horkheimer, Walter Benjamin entende o cinema e as manifestações culturais na época do capitalismo pós-liberal, não apenas a partir da perspectiva fatalista da manipulação, mas como um instrumento de revolução, pois tem o potencial de educação das grandes massas. [...] O ponto fundamental é a ‘desauration da obra de arte’ ou a ‘perda da aura’. Benjamin explica que, desde o Paleolítico com as pinturas rupestres a arte possuía um ‘valor de culto’. [...] Com o desenvolvimento das tecnologias de produção em série de cópias, esta situação modificou-se radicalmente. A obra de arte deixou de estar reservada aos diferentes olhares e de estar exposta apenas para alguns eleitos. Passou a ser vista e admirada por um grande número de pessoas, adquirindo um ‘valor de exposição’. Alterando-se o seu valor, altera-se também sua função

social: a obra de arte separa-se do ritual e da magia e passa a ter outra função, além da artística, a política. [...] Para Benjamin esse processo (mesmo com a perda da aura) é positivo porque permite uma democratização do acesso à obra de arte, que passaria a ser usufruída por um número bem maior de pessoas, quiçá por toda a sociedade e, fundamentalmente, poderia ser utilizada como instrumento de politização das grandes massas da população. [...] Benjamin, também aponta, de forma muito lúcida, que esse mesmo processo pode ser utilizado para manipular a população [...] reflete sobre como as novas técnicas permitem aos políticos serem ouvidos e vistos por um grande número de pessoas, disseminando suas ideias e oposições, influenciando comportamentos e decisões.

Dessa forma, podemos afirmar que o cinema tem o poder de influenciar pessoas tanto para a alienação quanto para a libertação. Mas, ao pensarmos no cinema dentro da sala de aula, como motivador científico, é válido afirmar também, junto à Nóvoa (2008, p.37), que isso se dá pois:

O filme é um recurso particular e insubstituível que toma de assalto os indivíduos e suas razões, envolvendo-os na trama do real. Somente a disciplina e o afastamento conscientemente elaborados permitem dissecá-lo. Ao arrebatá-lo emocionalmente os estudiosos, o filme obriga-os, do mesmo modo, à busca do método científico como condição *sine qua non* da superação das dúvidas e da construção do distanciamento histórico como único meio possível a uma compreensão objetiva.

O cinema, então, torna-se uma forma de refletirmos a realidade. Isso pode se dar pelo viés logopático (conhecimento com base na experiência e na sensibilização), como apresentado por Cabrera (2006), ou pelo viés questionador e inquietante (porque apoiada nas figurações do real), como proposto por Nóvoa (2008). De qualquer forma, ao seu modo, os filmes contribuem para pensar a realidade sócio-histórica.

A soma desses aspectos é que dotam o cinema da possibilidade de auxiliar na desconstrução de visões alienantes e eurocentradas, portanto, capazes de contribuir para enxergar o Outro, como destaca Rosália Duarte (2009, p.05):

No cinema que pensa e faz pensar, conceitos-imagem desestabilizam o instituído, desacomodam, inquietam e questionam, apresentando soluções abertas e quase sempre contraditórias para os problemas dos quais trata. Quando o cinema apresenta o outro pelo ponto de vista dele ou possibilita que ele próprio fale de si desestabiliza a recepção e problematiza valores, na medida em que oferece ao espectador elementos para refletir sobre um determinada questão a partir de diferentes ângulos e perspectivas.

Busca-se, então, a partir do objetivo geral, anteriormente expresso, ter como objetivos específicos desta pesquisa: (i) abordar a temática das Africanidades no Brasil; (ii) favorecer reflexões sobre as relações étnico-raciais, no que tange à formação de docentes; e (iii) promover o emprego da linguagem fílmica para a formação docente.

A pesquisa foi desenvolvida na Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto e envolve um campo constituído na fronteira entre o Ensino de História, a Formação de Professores e o diálogo entre Educação e Cinema.

Propõe-se convergência com autores que enfatizam a ideia de que a ação dos professores deve envolver materiais didáticos diversos, mobilização de vários conhecimentos, bem como exercício da autonomia, tomando como base sua constituição a partir das necessidades pedagógicas reais (TARDIF, 2012; FREIRE, 1971, 1987, 2011, PIMENTA, 1999; GAUTHIER, 1998; INBERNÓN, 2009).

Busca-se também eleger como interlocutores, estudiosos que defendem a construção do ensino de história baseada na valorização da vivência dos docentes e discentes, na exploração de novas linguagens, na problematização do presente e do cotidiano, assim como na

consciência histórica e na relação existente entre história, memória e sensibilidade (BITTENCOURT, 2008; 2006; FONSECA, 2009; 2007; MONTEIRO, 2004, 2007, 2014; SCHMIDT et al, 2010; GALZERANI, 2008).

De outro modo, verifica-se a existência de reflexões envolvendo cinema e ensino, pensando 1) as estratégias desenvolvidas pelo docente ao lançar mão de filmes para discussão (NAPOLITANO, 2008; MACHADO, 2008; KENSKI, 1996; FALCÃO, BRUZZO, 1993), 2) a importância da escola na alfabetização do olhar, no acesso e na popularização de filmes, bem como na formação docente (DUARTE, 2002; SETTON, 2004, 2010; FISCHER, 2009; MARCELLO, 2010; FANTIN, 2006, 2013; BÉVORT, BELLONI, 2009; FRESQUET, 2013 e 2015), além da 3) problematização do emprego do cinema nas práticas educativas de história (BITTENCOURT, 2006, 2008; FONSECA, 2009; ARAÚJO FILHO, 2007; NASCIMENTO, 2008; SILVA, RAMOS, 2011).

Finalmente, há de se registrar como fundamentação teórica os estudos envolvendo cinema (KELLNER, 2001; TURNER, 1997; CABREIRA, 2006; RANCIÉRE, 2013; 2012, 2005; NOVOA; FRESSATO; FEIGELSON, 2009; ROSENSTONE, 2015; FERRO, 2010), por destacarem que os filmes são obras cuja linguagem é propícia para a construção epistemológica/estética/política do conhecimento, especialmente do conhecimento histórico.

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, natureza aplicada e concilia exploração, descrição e explicação (GIL, 2008; 2007; MINAYO, 2000; TRIVINÓS, 1987; GAMBOA, 1997; ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1999). São materiais da pesquisa:

- Referências bibliográficas envolvendo os temas “Ensino de história”, “cinema e educação”, “formação de professores”, “história e culturas africanas” e “linguagem e interpretação cinematográfica” - listadas em Referências;

- Legislação educacional, especialmente as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* - listadas em Referências, em conjunto com outros documentos;
- Filmes que oportunizam refletir sobre a África contemporânea, mais especificamente “*Beasts of no Nation*” (2015), “*Borom Saret*” (1963), e “*Pantera Negra*”(2018) - listados em Referências;
- Informações sobre filmes, indústria cinematográfica e festivais cinematográficos, obtidas em sites da internet, especialmente o IMDB.

Dessa forma, temos nesta pesquisa uma abordagem qualitativa, visto que estamos lidando com “interpretação das realidades sociais” (BAUER, GASKELL, ALLUM; 2015, p.23), por meio da análise de textos (vide os materiais textuais levantados anteriormente). Bauer, Gaskell e Allum (2015) chamam a atenção para o pluralismo da pesquisa qualitativa, algo necessário, quando lidamos com proposta conciliatória entre exploração, descrição e explicação, visto que enfrentamos as temáticas das Africanidades, do audiovisual e do campo do ensino.

Temos, nesta pesquisa, o fator acima citado da exploração, descrição e explicação, pois refletimos a partir da intersecção de três campos (as Africanidades, o debate audiovisual e o ensino), que são, ao mesmo tempo, abrangentes e restritivos. Segundo Gil (2008), é justamente neste ponto que partimos da perspectiva da exploração. Ademais, descrevemos e analisamos quando apresentamos elementos da narrativas dos filmes selecionados, emprestando-lhes determinadas interpretações, com base na bibliografia e na legislação educacional.

Vale ressaltar ainda que, dentro do aspecto da descrição, nos valem, entre outras fontes, do site IMDb (Internet Movie Database, ou, em tradução livre, Base de Dados de Filmes na Internet), levando

em conta se tratar de um dos principais e mais antigos sites (desde 1990) dedicados ao universo do audiovisual. O próprio site fornece o seguinte texto de descrição:

*IMDb is the world's most popular and authoritative source for information on movies, TV shows, and celebrities. Products and services to help fans decide what to watch and where to watch it include: the IMDb website for desktop and mobile devices; apps for iOS and Android; and IMDb X-Ray on Fire TV devices. IMDb also offers a free streaming channel, IMDb TV, and produces IMDb original video series. For entertainment industry professionals, IMDb provides IMDbPro and Box Office Mojo. IMDb is an Amazon company. For more information, visit <https://www.imdb.com/press> and follow @IMDb<sup>3</sup>. (IMDb, disponível em: [www.imdb.com](http://www.imdb.com) . Acessado em 02/08/2020.*

Assim, diversos aspectos referentes às obras cinematográficas e aos artistas foram retirados diretamente do site. Entretanto, é importante pontuar que o site IMDb faz parte da grande empresa Amazon, multinacional, cujo dono é hoje o homem mais rico do mundo<sup>4</sup>. Esse aspecto, por si só, pode e deve suscitar questionamento crítico acerca dos discursos produzidos e veiculados por tal plataforma. Desse modo, o emprego do site deve-se basear no trato analítico dessas informações.

Ressaltamos que, ao longo do processo de pesquisa, encontramos com muito mais facilidade e em maior quantidade as informações envolvendo filmes hollywoodianos, portanto, associados à grandes estúdios. O próprio “*Borom Sarret*” (1963), filme africano da década de 1960, apresenta informações envolvendo sua produção apenas nos créditos finais da própria obra.

- 3 Em tradução livre: O IMDb é a maior autoridade e mais popular fonte de informação de filmes, seriados de TV e celebridades do mundo. Produtos e serviços para auxiliar os fãs a decidirem o que assistir e onde assistir. Inclui: o website do IMDb para computadores e celulares; aplicativo para iOS e Android; e o IMDb Raio-X para dispositivos de TV. IMDb também oferece um canal de streaming gratuito, IMDb TV, e produz séries de vídeos originais IMDb. Para a indústria de entretenimento profissional, o IMDb providencia o IMDbPro e o Box Office Mojo. IMDb é parte da Amazon company. Para mais informações, visite <http://www.imdb.com/press> e siga @IMDb.
- 4 Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2020/07/patrimonio-liquido-de-jeff-bezos-atinge-recorde-historico-de-mais-de-us-180-bilhoes/>. Acessado em: 02/08/2020.

Registra-se, por fim, que os filmes selecionados foram alvo de análises internas (centrada nos próprios filmes, pois são tidos como obras singulares), com base numa interpretação preocupada com os aspectos de conteúdo (BAUER, GASKELL, 2015; AUMONT, MARIE, 2010; VANOYE, GOLLIOT-LÉTÉ, 1994; XAVIER, 1977).

É preciso ampliar a reflexão. Por preocupação do conteúdo entende-se esforços voltados para a interpretação de temas associados à História e Cultura Africana, tendo como base conceitos como “linguagem cinematográfica”, “plano cinematográfico” e “som envolvendo cinema”.

No que diz respeito à “linguagem cinematográfica”, emprega-se a ideia de que o cinema é uma forma de comunicar algo, logo, pode ser entendido como uma linguagem. Segundo Aumont e Marie (2012), essa linguagem pode ser definida de diversas formas: a noção mais estrutural, pensando em equivalentes da palavra e de frases; uma noção mais semiótica, em que há significados, metáforas embrenhadas nos enquadramentos e nas imagens; chegando até uma noção de “re-centralização sobre as determinações subjetivas” (AUMONT, MARIE, 2012, p. 178). Fato é que a linguagem cinematográfica é a forma do cinema contar suas histórias.

Já a ideia de “plano cinematográfico” advém, *a priori*, da ideia da tela plana em que vemos a narrativa, podendo ser atribuído outros conceitos, como a própria noção de enquadramento, que deriva da ideia de um momento captado pelo olhar da câmera em uma espécie de moldura. Há, ainda, o entendimento de plano cinematográfico como sendo o que está localizado entre um corte e outro, ou seja, uma tomada, uma ação gravada em espaço selecionado pela narrativa. Seja como for, tais definições remetem à imagem que vemos na tela, a forma como ela está enquadrada e a maneira com que determinada ação ocorre até o momento do corte (AUMONT, MARIE, 2012, p. 230-231).

Por fim, mas não menos importante, temos a definição de “som envolvendo cinema”. Ele “raramente intervém sozinho”, ou seja, “ele supõe um agenciamento entre vários eixos: ruídos, falas e, às vezes, música” (AUMONT, MARIE, 2012, p. 276). Além disso, ele está sempre acompanhado da imagem, mesmo quando a tela se encontra em completa escuridão, fazendo desta soma um significado, uma vez que o cinema é uma arte, conforme afirmam Aumont e Marie, “audio(verbo) visual” (2012, p. 276).

Quanto à divisão do presente texto, encontram-se seis capítulos, além da presente Introdução e das Considerações Finais.

No primeiro capítulo, o intuito é debater propostas que superem o pensamento Orientalista, se valendo de conceitos decoloniais e afro-tópicos, a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais*. Em seguida, questões identitárias são debatidas e como estão ligadas tanto aos alunos quanto aos docentes, levando-se em conta a modernidade e os desafios de encontrar-se, formar-se e transformar a realidade social vigente.

Já no segundo capítulo, buscou-se refletir sobre a ideia da reeducação do olhar do aluno, as múltiplas visões de África, a partir da sétima arte, além das novas formas de distribuição de material fílmico, em especial, as plataformas de streaming, como *Youtube* e *Netflix*, uma vez que vêm se apresentando como importantes alternativas de ensino e de aprendizagem, bem como de acesso à conteúdos que fogem do discurso padrão e hegemônico dos meios midiáticos tradicionais.

No capítulo três são apresentadas as três obras fílmicas selecionadas para pensar o processo de apropriação pedagógica voltado à educação para as relações étnico-raciais, apresentando como cada uma das obras selecionadas explicita visão diferente sobre a África contemporânea e, ao mesmo tempo, problematizando os discursos que integram cada uma delas.

No capítulo quatro deste livro são abordados temas associados aos aspectos geopolíticos da África Contemporânea, mais especificamente, os conflitos internos do continente, como guerras civis, originadas por disputas étnicas e suas consequências, como os fluxos migratórios. Esse recorte é feito sob o olhar do conceito da “necropolítica”, apresentado por Achille Mbembe (2018).

No capítulo cinco, promovemos debate acerca dos agentes externos (países vizinhos da África, inclusive) e (neo)colonizadores e de como se inserem no cenário africano, podendo gerar agravamento de conflitos, a partir de políticas imperialistas, mascaradas de ajuda humanitária. Esse recorte está sob a perspectiva de colonialismo, segundo definição apresentada por Emmanuel Chukwudi Eze (2017).

No sexto e derradeiro capítulo, constam reflexões acerca das sociabilidades, por meio de observações de aspectos do cotidiano das realidades africanas apresentadas nos filmes selecionados, mais especificamente: a religião, a estrutura comercial dentro dos centros urbanos e o futebol. A perspectiva que fundamenta essa análise é a de Chimamanda Ngozi Adichie (2019).

O texto encerra-se na com as Considerações Finais, seguido das Referências utilizadas, tanto bibliográficas quanto legislação educacional e obras fílmicas.

Cumpre ainda registrar que esse livro guarda relação com a dissertação de mestrado desenvolvida e aprovada no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto. Por conta disso, expressa-se aqui agradecimentos à banca de avaliação: Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca e Profa. Dra. Solange Nunes D'Água. Além disso, formaliza-se agradecimentos à Capes, pela bolsa usufruída pelo discente.



# 1

Diretrizes  
Curriculares  
Nacionais  
e Africanidades

## ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Como citado na Introdução, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, baseadas na Lei 10.639/03, são o ponto de partida para esta pesquisa, uma vez que nos deparamos com os termos “sensíveis e capazes” no tocante à formação docente para lidar com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Entretanto, tal documento apresenta ainda uma gama de outros pontos que precisam ser levados em consideração e que fundamentam as perspectivas deste texto.

Nas “Questões Introdutórias”, as *Diretrizes* (BRASIL, 2006, p.231) propõem:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante notar neste trecho, o apontamento acerca da formação de estudantes orgulhosos de suas origens étnico-raciais. Entretanto, como faremos o proposto no documento acima, se encontramos nas escolas, nos currículos e nas concepções da mídia certa deturpação e/ou invisibilização das Africanidades? Segundo Munanga (2009, p.11):

Até hoje, na maioria das imagens atuais sobre a África, raramente são mostrados vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e ainda menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. As imagens geralmente exibidas mostram uma África dividida e reduzida,

enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, aids, guerras, miséria e pobreza.

Com um contexto midiático e um currículo que reproduzem essa perspectiva de África, se torna difícil pensar na formação de estudantes orgulhosos de suas matrizes africanas e afro-brasileiras. O próprio documento *Diretrizes* vai sugerir uma “perspectiva positiva”, que aborde temáticas relevantes sobre a História da África, como:

[...] – ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados [...] (BRASIL, 2006, p.244)

Temos ainda as *Diretrizes* exaltando a “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2006, p.242). Logo, o cinema encaixa-se não só no tópico da sensibilização e capacitação, mas também nos aspectos orais e corporais levantados pelo documento e que já foram ressaltados na introdução, por Tomasselli, Shepperson e Eke (2014), quando afirmaram que o diretor de cinema é como um *griot* que conta a história e a tradição de sua cultura pelos meios audiovisuais, remetendo ao oral e ao corporal.

Esses conceitos, inclusive, retomam a reflexão acima apresentada a partir de Munanga (2009) e que estão presentes nas *Diretrizes*: a necessidade de romper com “imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação contra os negros [...]” (BRASIL, 2006, p.241). Nas *Diretrizes* consta ainda que:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos pro-

fessores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (BRASIL, 2006, p.240)

A diversidade de componentes curriculares, bem como múltiplos materiais didáticos, corrobora com uma proposta pedagógica que parta do cinema para lidar com a História e Culturas Africanas e Afro-brasileira, assim como com a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Nesse sentido, é necessário propor nova visão do currículo, repensando a epistemologia e a prática como um todo. Não é possível pensar segundo nova perspectiva, como a das Africanidades, e não repensar o próprio processo de ensino aprendizagem.

Segundo Freire (2016, p.35), “pensar certo [...] demanda profundidade e não superficialidade [...]. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo”. Logo, é preciso repensar não apenas uma simples reestruturação de currículo, em que se inserem tópicos sobre a História de África, mas sim de reestruturar epistemologicamente o processo, como ainda veremos no decorrer deste capítulo.

Nas próprias *Diretrizes* consta a necessidade de “que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2006, p.239). Dito de outra forma, as Africanidades requerem nova abordagem sobre a África e a afro-brasilidade, além de nova forma de pensar o sentido de ensino, de aprender e do papel social da escola.

A partir dessa proposta apresentada pelas *Diretrizes* é que partimos para a seleção de obras fílmicas que dessem conta desses aspectos. Ainda que nos capítulos a seguir deste texto seja feita uma melhor apresentação, cabe aqui ressaltar como o documento em questão guiou a seleção dessas obras.

Pensou-se em um recorte que lide com as temáticas contemporâneas, como as lutas de independência em África, possíveis de serem percebidas em “*Borom Sarret*” (1963); relações entre os povos africanos, seus reinos e os colonizadores, presentes em “*Pantera Negra*” (2018); e o cotidiano de algumas realidades africanas, além do modo como o processo de neocolonização afeta o dia-a-dia desses povos e desses contextos, bastante latentes em “*Beasts of no nation*” (2015).

Assim, nas obras em questão, temos duas realidades da África Oriental (uma na região do Golfo da Guiné, em local não identificado, e outro mais ao norte, em Senegal), e uma realidade da África Central (ainda que funcione de maneira metafórica para as cinco regiões africanas, mas que será melhor abordado no texto). Pensar em obras que pensem a África de maneira mais ampla uneas propostas apresentadas nas *Diretrizes* àquela que vemos nos escritos de Munanga (2009, p.29), quando este afirma que:

Estamos todos acostumados a escutar e a ler, até dos textos eruditos, os conceitos de cultura, civilização e africanidade no singular. Cultura africana, civilização africana e africanidade, no seu emprego no singular, remetem sem dúvida a uma certa unidade, a uma África única. Mas, diante de extraordinária diversidade e complexidade cultural africana, como é possível conceber certa unidade?

Dessa forma, unindo a necessidade de mudanças de perspectivas epistemológicas, bem como o debate identitário e as noções de África, os filmes selecionados foram abordados segundo o intuito de reconhecimento da História Africana e Afro-Brasileira e da Educação

para as Relações Étnico-Raciais. Esse reconhecimento, inclusive, segundo as *Diretrizes*, “implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2006, p.232). Esses quatro eixos guiaram a análise fílmica das três obras selecionadas.

## ORIENTALISMO, DECOLONIALIDADE E AFROTOPIA

A epistemologia que rege os currículos nacionais, apresentado anteriormente como problemática no que diz respeito ao ensino de História e Culturas Africana e Afro-brasileira, são pautados em um pensamento abissal, que pode ser melhor interpretado a partir das ideias de Boaventura Santos (2007, p.71):

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o ‘outro’. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo ‘deste lado da linha’ só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante; para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.

Podemos afirmar que o currículo escolar brasileiro atual segue essa linha de pensamento, uma vez que ignora por completo o que é africano, tratando-o como “menor”, como “primitivo” e como “selvagem”. O “certo”, o “desenvolvido” e o “evoluído” são sinônimos do pensamento ocidental. Tanto é que o que se fala sobre África é sobre escravidão no período colonial e a partilha da África no século XIX, ou seja, aspectos da história do Ocidente, que esbarram no continente africano. Mas há aqueles que se aventuram em “aprofundar” o debate a partir desse ponto de vista e, por conta disso, incorrem na ideia do exótico. Santos (2007, p.73) afirma que essa visão do Ocidente parte da concepção de que:

Do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas.

Santos (2007, p.85) afirma ainda que esse pensamento abissal precisa ser superado, ser substituído por um pensamento pós-abissal, que vá além, inclusive, da barreira do conhecimento puramente científico, gerando uma “ecologia dos saberes”, cuja proposta principal é a de que “o conhecimento é interconhecimento”, ou seja, o “reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos”.

Pode-se dizer que essa percepção se deve àquilo que Said (2007, p.115) chama de “Orientalismo”: “termo genérico que tenho empregado para descrever a abordagem ocidental do Oriente”.

Dagoberto Fonseca (2004, p.59-60) afirma que os currículos brasileiros também não falam sobre África, tal como vimos o exemplo do cinema, anteriormente. Isso, segundo o autor, é uma “opção arbitrária e política, não dando um tratamento adequado, aprofundado, a populações formadoras da sociedade brasileira”. Baseado em Jacques Le Loff, Fonseca (LE GOFF, 1990 *apud* FONSECA, 2004, p.60) ainda acrescenta:

Debates continuam a existir, na medida em que a História, ainda, com frequência é uma construção dos conquistadores, dos que detêm o poder. Assim, não estudamos a África, mas a Europa, o Brasil e a América anglo-saxã, ou seja, a história daqueles que possuem o poder e a possibilidade de difundir seus conhecimentos através da escrita, colecionando documentos, registros e fazendo seus monumentos e estátuas.

Essa afirmação de Dagoberto Fonseca apoiada em Le Goff nos remete diretamente às *Diretrizes*, cuja proposta inicial partiu de demandas do Movimento Negro<sup>5</sup>, especificamente, no que se refere a apresentação de uma proposta de mudança de discurso dos currículos vigentes. Neste documento (BRASIL, 2006, p.239) consta:

[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

Nilma Lino Gomes (2012, p.99-100) pode complementar essa reflexão, ao afirmar que o momento educacional brasileiro em que vivemos:

[...] não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

5 De acordo com Domingues (p.101, 2007): Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

Dentro dessa proposta apresentada por Santos e contextualizada por Gomes é que evocamos a noção debatida por Asante, quando parte do pensamento decolonial, ou seja, que rompe com a epistemologia padrão do pensamento ocidental e etnocêntrico, chegando à noção de Afrocentricidade, entendida como sendo um conjunto de conhecimentos que:

[...] refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a *afrocentricidade* é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. (ASANTE, 2009, p.93 - grifos do autor)

Ainda neste sentido, vale levar em conta o conceito de afrotopia, que, segundo Felwine Sarr (2019, p.14): “é uma utopia ativa, que se atribui a tarefa de, na realidade africana, trazer à luz os vastos espaços do possível e fecundá-lo”.

Assim, com base nessas noções é que devemos reavaliar o currículo e a forma com que tratamos o conhecimento em um país composto majoritariamente pela população negra, sendo o Brasil aquele que mais recebeu africanos durante todo o período de escravização processada no Atlântico, de modo que a sua composição cultural seja indissociável às Africanidades (VISENTINI; RIBEIRO; PEREIRA, 2014).

Dessa maneira, conseguiremos trabalhar partindo da perspectiva que não trate o texto escrito como única e absoluta verdade, se alinhando, inclusive, ao pensamento de Paulo Freire (2016, p.31), quando reafirma a necessidade de se “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes [do educando] em relação com o ensino dos conteúdos”. Ou seja, ao assumir uma proposta epistemológica que rompe com a ideia de que apenas o escrito tem valor, dou voz aos alunos, dou voz ao saber popular, valorizo, portanto, suas culturas.

Deixamos de puramente quantificar o conhecimento, algo significantes, como nos lembra Felwine Sarr (2019, p.18), já que:

Quantificar é útil para prever, gerir, antecipar, estimar a distância percorrida e o caminho que falta, alocar determinados tipos de bens; contudo, ao operar essa redução matemática da realidade, o risco é o de sub-repeticamente transformar medidas im perfeitas e meras referências em finalidades de aventura social.

Há, portanto, a necessidade da quantificação, mas o que se faz hoje no processo educacional brasileiro é apenas quantificar. Como o próprio Sarr (2019, p.19) apresenta, “a vida não se mede nos pratos da balança”. Ela é “uma experiência, não uma performance”, ideia que guarda relação direta com a preocupação presente nas *Diretrizes*, quando trata da “sensibilização”.

Visto dessa maneira, o termo “sensíveis” parece bem empregado num documento envolvendo o negro no Brasil. Séculos de escravidão e de malsucedida inserção do negro na sociedade, fizeram com que a cotidianização das violências praticadas contra essa parcela da população e a invisibilidade e o menosprezo contra o legado sócio-cultural de povos africanos fossem tidos como sendo algo normal (BRASIL, 2006). Superar esse estado de coisas implica promover a construção de discursos e práticas dotadas da capacidade de desnaturalizar, re/conhecer e, por conta disso, de promover mudança nas pessoas.

## IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA

Segundo as *Diretrizes* (BRASIL, 2006, p.240):

Precisa o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial

a que pertencem, a adotar costumes, ideias, comportamentos que lhes são adversos. E estes certamente serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Antes de adentrarmos nas questões identitárias propostas pelas *Diretrizes*, é viável levarmos em consideração mais um aspecto acerca da inclusão supracitada, tendo nova perspectiva, a partir de Néstor Canclini (2008), quando defende a ideia de que a escola cria muros entre sua realidade e o mundo contemporâneo, deixando de formar jovens capacitados para se inserir na realidade e aumentar o processo de segregação social. Nas palavras desse autor (CANCLINI, 2008, p.18):

A educação e a formação de leitores e espectadores críticos costumam frustrar-se pela persistência das desigualdades socioeconômicas, e também porque as políticas culturais se desdobram num cenário pré-digital. Insistem em formar leitores de livros, e, à parte, espectadores de artes visuais (quase nunca de televisão), enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também áudio-livros, filmes para o cinema e para o sofá e o celular.

Se pensarmos que a juventude periférica, majoritariamente negra, não tem acesso aos meios atuais de informação e conteúdo, e somarmos à ideia de que a escola não proporciona para ela essa aproximação, podemos complementar a visão de Canclini (2008) com a de Dagoberto Fonseca (2007, p.174), quando questiona:

O que é a formação? Como ela tem sido efetivada no Brasil e nas sociedades em vias de desenvolvimento? Qual o impacto da internet nesse processo de formação e quem ela tem atingido? Como tem atingido estas populações? Se não bastassem estas indagações mais gerais acerca da inserção das novas tecnologias de informação no mundo da cultura e da educação, há outras que precisam ser aprofundadas e problematizadas, que é o processo de exclusão sócio-étnico-racial que imensas populações estão, também sendo atingidas com estas novas tecnologias. Com um efeito colateral avassalador, a escrita e a computação associadas à acumulação de riquezas e bens nas

mãos de poucos se promove o mais árduo processo de discriminador e de exclusão social no planeta, atingindo, sobretudo, negros e mulheres entre os mais empobrecidos no planeta. Os cabos telefônicos, os satélites, as fibras ópticas, a energia elétrica são os componentes principais desta exclusão no mundo globalizado e satelitizado da escrita.

Dessa forma, cumpre reconhecer que a juventude não está sendo preparada para ser inserida no contexto da contemporaneidade. Se pensarmos na juventude da periferia, particularmente, veremos um processo mais drástico. Devido a fatores sócio-histórico-culturais, a população negra vem sofrendo todos os tipos de marginalização, inclusive a cultural, que faz parte deste macro-processo da institucionalização do racismo<sup>6</sup>.

Assim, é necessário voltar-se para o professor em formação, para capacitá-lo de modo que ele consiga fazer o processo de mediação de maneira correta, conectando o jovem à contemporaneidade e também às noções emergentes acerca de questões identitárias. Oliva (2012, p.31-32) afirma, inclusive, que:

[...] qualquer diálogo sobre o que devemos ensinar nas escolas deva passar pelas trajetórias históricas plurais e pelas diversas contribuições ao patrimônio cultural 'brasileiro' oriundas das mais diferentes sociedades, populações e agentes que participaram (ou participam) de sua formação.

Desse modo, ao nos aprofundarmos nos debates identitários que estão atrelados à nossa história, podemos nos pautar em Stuart Hall (2005, p.87), visto estudioso que apresenta a contemporaneidade como sendo um período histórico manejado pelo atual estágio de globalização, responsável por gerar um “deslocamento” das identidade, que saem do “teto do Estado-Nação”, “produzindo uma variedade de

6 Conforme Almeida (2019), o Racismo Institucional é um pensamento que acredita que a segregação racial se dá não apenas por discriminação por parte de grupos e/ou indivíduos isolados, senão por instituições, pelo próprio Estado, de modo que haja uma prevalência de uns indivíduos sobre os outros pautado em aspectos étnico-raciais.

possibilidades e novas posições de identificação, de modo a tornar as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas”.

Se sobrepusermos a visão do que Hall apresenta para o contexto brasileiro, a partir do pensamento decolonial que rompe com a epistemologia padrão do pensamento ocidental e etnocêntrico, chegaremos novamente a Asante (2009) e a noção de Afrocentricidade, como uma “epistemologia do lugar”.

Pensemos sobre como o Brasil possui um agravante, pois a identidade brasileira foi criada sem embasamento na cultura do povo. Jaime Pinsky (2009) afirma que a pré-história da nossa história foi baseada em visões estrangeiras, como Jean de Léry, André Thevet, Hans Staden ou, até mesmo, Francisco Adolfo Varnhagen, alemão nascido no estado de São Paulo e considerado o primeiro historiador nacional.

Dessa forma, desenvolvemos uma história eurocêntrica e positivista, criando a visão do mito fundador, baseado no indígena, ignorando o negro africano, quando não o reconhecendo como povo, mas responsável apenas por algumas poucas influências culturais, gerando o citado mito da democracia racial<sup>7</sup>. Assim, seguindo o que afirma Elza Nadai (2009, p.29-30):

[...] procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa, como contribuidores, com igual intensidade e nas mesmas proporções naquela ação. Portanto, o negro africano e as populações indígenas, compreendidas não em suas especificidades etnoculturais eram os cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português/europeu e cristão. Em decorrência, instituiu-se uma tradição

7 Segundo Bernardino (p.249, 2002): crença de ter [o Brasil] construído uma nação — diferentemente dos Estados Unidos e da África do Sul, por exemplo — não caracterizada por conflitos raciais abertos.

muito forte que privilegiou, nos estudo históricos, a constituição de uma nação organicamente articulada, resultante de um processo caracterizado pela contribuição harmoniosa das diversas classes sociais, pela conciliação e pela organização de um 'bem comum', processo, portanto, que privilegiava passado vivido e recuperado sem conflitos, divergências ou contradições.

Dessa maneira, nota-se como não é possível que o jovem contemporâneo se veja refletido nessa história homogênea e feita pelo Outro sobre si. Por meio da globalização, pontuada por Hall, o adolescente negro de periferia, que convive diariamente com a violência (simbólica e/ou física) está muito mais próximo do movimento estadunidense "*Black Lives Matter*"<sup>8</sup>, do que dessa história oficial, que defende não existir racismo no Brasil. Segundo Fonseca (2004, p.59), "ao não contemplar a África e os afro-brasileiros [no ensino e na aprendizagem de História], faz uma opção arbitrária e política, não dando tratamento adequado, aprofundado, a populações formadoras da sociedade brasileira".

## SENSIBILIZAÇÃO DOCENTE

Partindo, então, do primeiro ponto do processo de capacitação e sensibilização na formação do docente, é necessário se valer da ideia de "conceito-imagem", proposta por Julio Cabrera (2006, p.21). Segundo o filósofo argentino, esta noção é:

[...] uma experiência que é preciso ter, para que se possa entender e utilizar esse conceito. Por conseguinte, não se trata de um conceito externo, de referência exterior a algo, mas de uma

8 Movimento social negro surgido nos Estados Unidos da América, mas de cunho internacional, que surgiu na década de 2010 com o intuito de denunciar as mortes sofridas pela população negra ao redor do globo por conta da violência policial e do racismo. O termo, em uma tradução livre, significa "Vidas Negras Importam". Informações retiradas do site: [www.blacklivesmatter.com](http://www.blacklivesmatter.com). Acessado em: 10/08/2021.

linguagem instauradora que precisa passar por uma experiência para ser plenamente consolidada [...] É claro que um filme pode ser colocado em palavras, no que se refere a seu componente puramente lógico. [...] O que se acrescenta à leitura do comentário ou à sinopse no momento de ver o filme e de ter a experiência que o filme propõe (a experiência do que o filme é) não é apenas lazer, ou uma 'experiência estética', mas uma dimensão compreensiva do mundo.

Desse modo, a experiência de ver um filme se instaura a partir da questão logopática, ou seja, razão e emoção, ambas geradas a partir do conceito-imagem. Afim de exemplificar, podemos pensar em trabalhar com os alunos, dentro das humanidades, questões como a "gentrificação", "segregação racial" e outros tópicos, a partir de textos, teoria, números, de modo "quantificado", apenas para retomar Sarr (2019). Mas, ao exibir o filme "*Corra!*" (2017), por exemplo, o aluno não só terá uma experiência racional, mas também emocional, a partir dos fatos apresentados nele – como um negro que se sente em constante sensação de desconforto e medo ao estar cercado de racistas –, bem como uma mistura dos dois, um conceito-imagem sobre "racismo", demonstrando um território extremamente fértil para gerar debates e situações propícias para o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, esse processo entra em acordo com a noção de mudar a epistemologia vigente na forma padrão de se ensinar hoje em dia. Já foi citado que Santos (2007, p.85) afirma sobre superar a barreira do conhecimento puramente científico em busca de uma "ecologia dos saberes". Já Gomes (2012) fez análise sobre inserir a arte no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a partir de peças de teatro. Segundo a autora, "As artes têm reconhecido a centralidade das tensas relações étnico-raciais que acompanham a nossa formação social e cultural." (GOMES, 2012, p.100). Prosseguindo, essa autora (GOMES, 2012, p.102) vai além, ao analisar o impacto gerado por peça teatral dedicada ao Besouro Cordão-de-Ouro, importante e histórica figura afro-brasileira:

Para além do objetivo artístico, a peça trouxe para aquele público uma excelente 'aula' na qual se enfatizou a relação entre conhecimento, cultura e ação política. Talvez de forma mais didática e mais criativa do que todo o nosso empenho em diversificar as aulas que ministramos nos cursos de graduação e pós-graduação e na educação básica. Mas por que será? Não só pela beleza e competência do elenco e da direção, mas porque aquele espetáculo e o próprio contexto do FAN atuam em outro registro e dialogam com outro paradigma de conhecimento. Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o "Norte" colonial.

A reflexão da autora é feita a partir das noções do teatro, mas é possível associá-la ao cinema. O processo de ensino-aprendizagem é uma combinação do capacitar, do técnico e do teórico com o sensibilizar, o sentimento e a prática.

A escola apresenta-se como instituição extremamente fértil para o trabalho com a reeducação do olhar, em especial o cinema, pois pode gerar uma relação de "mutualismo". Segundo Paulo Freire (2016, p.34), ensinar exige, entre tantos pontos, estética e ética, à medida que não se ensina com "puro treinamento técnico", pois isso "é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador". É necessário recusar a "repetição mecânica do gesto" de ensinar, portanto, e promover "a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança" (FREIRE, 2016, p.45).

Outrossim, vemos que o cinema é uma arte moderna por excelência, devido ao seu contexto de criação, no auge da modernidade burguesa, momento caracterizado pelo dinamismo total dos estímulos visuais humanos (CRARY, 2001). Além disso, o cinema apresenta aspectos como local e universal, individual e coletivo, real e ilusório, racional e sensibilizador (MÓNTON, 2009). Temos no cinema uma interessante ponte entre o contexto escolar e a contemporaneidade. Assim sendo, como afirmam Duarte e Alegria (2008, p.73):

[...] parece urgente pensar em uma outra possibilidade de ensinar as crianças a ver filmes, tendo como objetivo construir os conhecimentos necessários para a avaliação de qualidade do que veem e para a ampliação de sua capacidade de julgamento estético, partindo do princípio de que o cinema é uma das mais importantes artes visuais da atualidade, com um imenso poder de atração e indiscutível potencial criativo.

Como podemos saber tão pouco, ou negligenciar tanto uma arte que está presente em nossa vida de maneira tão contundente. Araújo (2002, p.7) afirma que “não é difícil ter intimidade com a imagem do cinema antes mesmo de andarmos, de falarmos corretamente, de aprendermos a ler”. Logo, se faz imprescindível a educação fílmica em uma realidade tão audiovisual, como a que vivemos.

Uma outra forma de analisar esse processo é a partir da teoria do Terceiro Cinema, que “estipula que há três modelos de produção de cinema, sendo os dois primeiros identificados com as produções dos Estados Unidos e da Europa e o terceiro com o restante do globo” (SILVA, 2014, p.9). Desta forma, prossegue o autor (SILVA, 2014, p.11):

[...] o impacto que o cinema americano - muito mais do que o europeu - tem em diversas partes do mundo, e, em especial na África, faz com que, segundo a teoria do Terceiro Cinema, os cineastas desses países em desenvolvimento reajam no sentido de se oporem a ele em suas produções. Isso é feito de maneira com que a principal preocupação que será encontrada nas produções do Terceiro Cinema será aquela de confrontar o estilo,

a técnica e os valores consolidados pelo tradicional modelo do Primeiro Cinema. Nesse sentido, em suma, o autêntico cinema africano, no caso, é aquele que se opõe ao cinema americano.

É importante também levantarmos o debate proposto por Gayatri Spivak (2010), quando questiona se “pode o subalterno falar?”. Essa autora apresenta, num primeiro momento, a ideia de que intelectuais ocidentais, ao estudarem a figura do Outro, acabam falando por ele. Em seguida, afirma que é necessário que haja a criação de condições para que o Outro fale por ele próprio e que o pesquisador auxilie nesse processo. Acreditamos que o cinema é um meio pelo qual o Outro fale por si, com base no Terceiro Cinema, por exemplo.

Indo ao encontro dessa linha de pensamento, Delton Felipe (2009, p.22) afirma que:

Uma postura de alteridade é necessária para que a sociedade, de forma geral, entenda esta diversidade e consiga se colocar no processo de “ver-se” e “ver ao outro”. Nesse contexto de efetivação da Lei 10.639/2003 na sala de aula, torna-se importante a construção de representações positivas da cultura e da história africana e afro-brasileira nos diversos setores da população brasileira.

O cinema auxilia no processo de compreender o Outro e a si mesmo. Vendo a sociedade brasileira como constituiu-se em mais de 300 anos de escravização e um discurso eurocentrado dentro das escolas, cabe reconhecer que é importante haver propostas culturais afrocentradas, para cumprir a Lei 10.639/2003 e também para reafirmar o caráter formador social e humano da educação. E é nesse aspecto que a proposta de Felipe (2009) para a formação fílmica de professores (seja ela na formação básica ou na formação continuada) se faz imprescindível dentro dos propósitos da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil.



2

Cinema,  
Modernidade  
e Ensino

## MODERNIDADE E ESTÍMULOS

Vivemos em uma sociedade de estímulos, ou seja, uma sociedade moderna. Viver essa modernidade, segundo Berman (1986, p.15), é:

[...] encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos.

Apesar dessas características apresentadas por Berman (1986), quando olhamos para a escola, vemos um sistema engessado, fixo, não-dinâmico, não contemplando na integridade as noções de “moderno” que acabaram de ser definidas. Inclusive, para se compreender melhor a posição da escola na sociedade contemporânea brasileira, podemos aludir ao conceito de “sistema perito”, apresentado por Giddens (1991, p.30), que designa “sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje”<sup>9</sup>.

A escola se encontra diante da seguinte contradição: questiona-se muito, hoje em dia, a qualidade do sistema educacional brasileiro, insistindo-se na ideia de se tratar de lugar institucional para o qual vamos para “aprendermos coisas”. Então, o que poderia causar esses conflitos, ou o que esses conflitos causam?

Nestor Canclini (2008, p.33) afirma que “os saberes e o imaginário contemporâneos não se organizam, faz pelo menos meio século, em torno do eixo letrado, nem o livro é o único foco ordenador do conhecimento”. Dessa forma, comprova-se que a escola não dialoga com a modernidade, tal qual apresentado por Berman (1986), anteriormente refletido.

<sup>9</sup> Ou seja, não questionamos, ao entrar em um carro, se o freio vai funcionar ou se alguma roda não vai se soltar. Confiamos nos responsáveis por fazer aquele objeto.

Canclini (2008) ainda complementa que esta mesma escola, que não insere-se no contexto contemporâneo, forma apenas leitores, ao priorizar a escrita, enquanto os jovens são leitores, espectadores e internautas, tudo ao mesmo tempo, justamente por estarem inseridos neste contexto moderno de estímulos audiovisuais e multimidiático. Eles estão em contato com os livros e os *ebooks*, com o cinema, a televisão e o *streaming*, com as redes sociais, com os games, enfim, estímulos constantes, e cada vez de forma mais acelerada. Mas, apesar disso tudo, a escola insiste em formar única e exclusivamente leitores.

Jesus Martín-Barbero (1997, p.07 – grifos do autor), junto à Canclini (2008), reforça essas pontuações acerca dos jovens, da educação e da modernidade, uma vez que afirma:

Pois, frente às culturas letradas, ligadas à língua e ao território, as eletrônicas, audiovisuais, musicais, ultrapassam essa limitação, produzindo *comunidades hermenêuticas* que respondem a novos modos de perceber e narrar a identidade. Identidades de temporalidades menos extensas, mais precárias, mas também mais flexíveis, capazes de amalgamar e fazer conviver ingredientes de universos culturais muito diversos.

Isto posto, diante dessa imensa carga de estímulos audiovisuais, parece lógico que o ser humano do século XXI passe por um processo de reeducação do olhar, que esteja atrelado à escola. Paulo Freire (2016, p.26) defende que a prática educativo-crítica constitui “[...] uma experiência total, divertida, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética [...]”. Assim, a escola é um lugar onde as relações com o moderno deveriam ocorrer, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem também deve envolver um contexto mais amplo e complexo. Mas, como apontado anteriormente por Canclini, não ocorrem.

A modernidade, segundo Marshall Berman (1986, p.18), é um turbilhão de estímulos. Ela nos gera “sensibilidade moderna”, que é composta “de agitação e turbulência, aturdimento psíquico e embriaguez,

expansão das possibilidades de experiência e destruição das barreiras morais e dos compromissos pessoais, auto-expansão e autodesordem”. E é justamente no auge dessa modernidade que se firma no “longo século XIX”, como dirá Hobsbawm (2015), que a visão do ser humano sofrerá ruptura e cisão.

Jonathan Crary (2001, p.67-68) afirma que o “surgimento de um campo social, urbano, psíquico e industrial cada vez mais saturado de informações sensoriais”, no século XIX, é o que fará com que a nossa visão se torne “imperfeita, discutível e até, argumentou-se, arbitrária”. Dessa forma, inundado desta “sensibilidade moderna” e movido por um contexto burguês, o homem fará surgir inúmeras mudanças na sociedade ocidental, como a questão da informação, da mídia, do esporte, do lazer e do entretenimento, como apontam Briggs e Burke (2006).

O cinema surgirá neste contexto, em 1895, após o desenvolvimento de uma série de aparatos técnicos. Ao decorrer do século XX, o cinema foi se consolidando como linguagem artística e se consolidando como cultura de massa, responsável por influências diversas em campos que vão da moda, passando pela sexualidade, geopolítica, turismo, língua e até mesmo a educação (formal e não formal). Chegamos no século XXI, ao ponto de um único estúdio (a Disney) bater o recorde de 7 bilhões de dólares em bilheteria<sup>10</sup>, em 2017.

Outro exemplo interessante para refletir a força do cinema é a experiência feita por Duarte e Alegria (2008), em que vinte e cinco crianças, dos sete aos treze anos, foram entrevistadas sobre oitenta filmes selecionados previamente. Constatou-se que as crianças conheciam basicamente todos os filmes, confirmando, desse modo, uma presença fortíssima do cinema no cotidiano de qualquer pessoa, pois, antes mesmo de aprendermos a ler ou escrever, já estamos nos relacionando com as imagens em movimento, como já afirmou Araújo (2001).

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://omelete.uol.com.br/filmes/noticia/disney-e-o-primeiro-estudio-a-faturar-us-7-bilhoes-em-um-ano/>>. Acessado em: 28 de setembro de 2017.

Essa relação gera ambiguidade, igualmente apresentada na pesquisa supracitada. Duarte e Alegria (2008) constataram que, apesar das crianças conhecerem quase todos os oitenta filmes selecionados, elas não conseguiam avaliar quais eram bons ou ruins, na verdade, elas afirmavam que todos eram bons. Isso dialoga com reflexões feitas por Canclini (2008, p.25), quando destaca que as gerações mais jovens desenvolveram “relação ‘natural’ com a tela da televisão e sentem menos a diferença entre ela e a espectacularidade das salas de cinema”.

A relação identificada por Canclini é correta, entretanto, ela não se desenvolve apenas com a tela da televisão, mas também com a tela dos *smartphones*, uma vez que os serviços de *streaming* estão tomando conta do mercado. Uma das gigantes do ramo de vídeo-locadoras (Blockbuster) fechou as portas em 2017, nos Estados Unidos<sup>11</sup>, em boa parte, por conta do surgimento e expansão de empresas como Netflix, Amazon Prime, HBOGo e Hulu, que podem ser acessadas por *SmartTv* ou por celular.

Com isso, vemos como as pessoas cada vez mais estão se distanciando do conhecimento da linguagem fílmica, isso quando elas têm acesso a ela. No primeiro capítulo foi discutida a noção da falta de acesso ao meio digital, por parte de parcela da população brasileira. Com o estabelecimento dos serviços de *streaming*, passa-se não apenas de estar distanciando-se da noção original do que é cinema, senão de uma nova forma de acessar o audiovisual, que pode, inclusive, ser mais segregacionista, comparando-a ao ritual de frequentar.

Retomando a cena inicial do filme “Corra” (2017), já mencionada anteriormente, temos um plano-sequência que abre o filme e que apresenta um homem negro andando por um subúrbio estadunidense, com música crescente de Michael Abels ao fundo, e alguém que passa a segui-lo, daí acionar o celular e verbalizar o medo de

11 Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/o-fim-do-imperio-10797101>>. Acesso em 28 de setembro de 2017.

ser negro e de estar andando em bairro de brancos. O movimento da câmera é preciso, sem cortes, com plano aberto e música tensa aumentando a cada segundo.

Como é possível ter a completa experiência desta obra da tela de um *smartphone* com fones de ouvido, por exemplo?

Paul Valéry (1991) criou uma metáfora para descrever esse processo, ao afirmar que é preciso saber diferenciar o “caminhar” e o “dançar”. No caso do cinema, precisa-se aprender a diferenciar a arte cinematográfica dos telejornais, por exemplo. A reeducação do olhar, inclusive, auxilia as pessoas a estabelecer melhor entendimento de mensagens apresentadas por meios audiovisuais, caso de propagandas apelativas ou de recortes sensacionalistas em reportagens televisivas. E isso tudo a partir de uma reeducação audiovisual, por meio do cinema.

Por fim, a escola poderia ter no cinema mais um aliado para se conectar à modernidade, naquilo que diz respeito ao seu aspecto universalizante. A modernidade é, tal qual apresentado por Berman (1986) no início do capítulo, esse aventurar-se, é diminuir as fronteiras do globo, é descobrir o Outro e descobrir-se no Outro. Mas a escola não vivencia isso, justamente pelo seu caráter uniformizante, puramente mecânico, focando em “uma história única”, como diz Adichie (2019), termo que será melhor trabalhado daqui alguns capítulos deste livro.

O cinema na escola seria mais uma forma de reencontrar o moderno. Como exemplo, temos que a sétima arte tem um caráter dicotômico de ser local e universalizante ao mesmo tempo, pois podemos contar a história de um charreteiro no coração de Senegal e nos conectarmos com aquela trama e personagem, característica presente na já mencionada micro-história.

Podemos concluir que vivemos em uma modernidade cada vez mais presente, atuante, forte e global. Nós estamos, inevitavelmente, neste contexto, assim como a escola. Porém, como afirmado por

Néstor Canclini (2008), a escola não está presente integralmente na modernidade, uma vez que ela se atém puramente à formação leitora, ignorando os contextos digitais e audiovisuais, que atualmente se fazem tão presentes. Instituição eminente moderna, a escola passou a recusar a dinâmica histórica responsável por novos processos de modernização e novas formas de percebê-los e de vivê-los.

## CINEMA E ÁFRICA

É importante pensar a repercussão de filmes com temáticas africanas e originários do continente africano nas mídias nacionais e internacionais, já que sempre houve um grande descaso quanto a tudo aquilo que envolva a África. Entretanto, quando falamos de Brasil, a questão da desatenção referente ao continente africano é muito mais séria, uma vez que somos o país que mais recebeu africanos durante a diáspora forçada nos séculos XVI ao XIX. Senger (2012, p.529) chama atenção para esta questão da mídia:

As coberturas de acontecimentos na África perdem em atenção se relacionadas a outras localidades, e muitas vezes questões humanitárias que precisam desesperadamente de atenção da comunidade internacional não aparecem, ou ocupam diminuto espaço na agenda da grande mídia. Até mesmo nas representações cinematográficas de África podemos ver a alusão a essa situação. Como felizmente reforça a fala de uma personagem repórter do filme *'Diamante de Sangue'* ao avistar um campo de refugiados na Guiné: 'Esta é a imagem de um milhão de pessoas. Neste momento, é o segundo maior campo de refugiados da África. Talvez mereça um minuto na CNN, entre Esportes e Meteorologia.'

Entretanto, continua Senger (2012, p.528), quando temos atenção da mídia, ela se dá de modo generalizado, "fala-se em África, mas não de seus países e suas especificidades de tal forma que se torna

comum confundi-la com um país”. Essa situação gera um outro problema: o continente africano, seja o Maghreb, a África Central, Austral, Oriental ou Ocidental, acaba não tendo voz diante do Ocidente. Isso se deve justamente pelo já referido “Orientalismo”, definido por Edward Said (2007, p.15), “termo genérico que tenho empregado para descrever a abordagem ocidental do Oriente; Orientalismo é a disciplina pela qual o Oriente era (e é) abordado de maneira sistemática, como um tópico de erudição, descoberta e prática”.

E não há como ignorar o contexto africano dentro da História do Cinema. Como exemplo, o continente africano conta com Nollywood, a indústria cinematográfica nigeriana que, atualmente, é a segunda maior do mundo (em número de títulos produzidos anualmente), ficando atrás apenas de Bollywood, na Índia. Como Gabi Uechi (2015, p.01) apresenta, “a melhor forma de começar a entender a indústria de filmes nigerianos seria de relacioná-las com as novelas brasileiras”, devido a sua força e presença naquela sociedade.

Porém, encontram-se barreiras invisíveis, mas responsáveis por não permitir que outros países africanos desenvolvam, de forma satisfatória, uma indústria tal como a Nigéria, e que os filmes da própria Nollywood sejam verdadeiramente integrados ao cenário internacional do cinema, em premiações de ampla concorrência, como o importante festival de Cannes, um dos mais renomados, que chegou a ficar 13 anos sem uma obra africana.

Essas barreiras invisíveis se dão por vários fatores, dentre eles: (i) a forte intervenção europeia no cinema africano – principalmente da França, via Ministério da Cooperação – por meio de incentivos à produção cinematográfica, mas sempre influenciando diretamente nas produções, por conta do financiamento; (ii) a intervenção estatal na produção de filmes, que acaba gerando censura aquilo que não corresponda ao discurso padrão do governo; (iii) as distribuidoras estrangeiras, que inundam o mercado africano com filmes hollywoodianos e bollywoodianos; (iv) a falta de salas de cinemas por todo o continente (ARMES, 2007).

Toda essa questão faz com que não haja grandes outros centros produtores de cinema na África e, também, que Nollywood baseie-se fortemente na produção de filmes que serão distribuídos em mídias físicas (DVDs e Blu-Rays), fazendo com que todos consumam individualmente, em suas casas. Desse modo, dificilmente esses filmes alcançam o mercado internacional, já que é necessário que sejam exibidos por redes de cinema ou por serviços de *streaming*. Logo, um mercado cinematográfico focado no *home vídeo* como é o nigeriano, apesar da produção em larga escala, não consegue ultrapassar as fronteiras do país e/ou do continente.

Por conta do descaso da mídia e do problema de produção e distribuição de filmes africanos, Hollywood produz hegemonicamente, tornando-se “o maior propagador de conhecimentos acerca de África” (SENGER, 2012, p.530). Consumir o material hollywoodiano não seria problema, se não fosse: (i) o protagonismo branco presente na maioria das obras, vide “*O último rei da Escócia*”, 2006 (com o personagem Nicholas Garrigan – James McAvoy), “*Diamantes de sangue*”, 2006 (com os personagens Danny Archer – Leonardo DiCaprio – e Maddy Bowen – Jennifer Connelly), e “*O jardineiro fiel*”, 2005 (com os personagens de Justin – Ralph Fiennes – e Tessa Quayle – Rachel Weisz); (ii) a deturpada imagem dos africanos e da África; e (iii) da mensagem emitida pelos personagens africanos, Solomon Vandy (Djimon Hounsou), no filme “*Diamantes de sangue*”, personagem serra-leonês que afirma que só será feliz quando conseguir fugir do continente africano.

É nesse aspecto que está sendo proposta análise mais cuidadosa acerca das novas formas midiáticas de se consumir narrativas. Nesse sentido, Figueiredo (2016, p.50) traz uma noção que pode representar bem a forma com que o mundo digital mudou e vem mudando a forma de se contar histórias:

Outra mudança apontada por Murray deriva da infinidade de capacidade que o computador nos oferece de acesso e de

arquivo de informações, muitas vezes necessária para abrigar as múltiplas perspectivas da narrativa contemporânea: Computadores são o meio de maior capacidade jamais inventado, prometendo recursos infinitos. [...] A capacidade enciclopédica do computador e a expectativa enciclopédica por ele gerada fazem dele um meio instigante para a arte narrativa. A capacidade de representar enormes quantidades de informação em formato digital traduz-se no potencial artístico de oferecer uma riqueza de detalhes, de representar o mundo tanto de modo abrangente quanto particular. [...] Ela oferece aos escritores a oportunidade de contar histórias a partir de múltiplas perspectivas privilegiadas, e de brindar o público com narrativas entrecruzadas que formam uma rede densa e de grande extensão.

Em outras palavras, a internet consegue fornecer possibilidades inúmeras de se narrar história atualmente, inclusive dentro de contexto transmidiático, como a própria Figueiredo (2016) apresenta, já que é possível contar uma história que começa em vídeo no *YouTube*, continua em texto em um blog, segue para os quadrinhos e se torna áudio, ao compor matéria de algum podcast. Logo, podemos refletir que, apesar da forte influência hollywoodiana no Brasil, e de sua visão etnocêntrica, tentar desvendar o contexto digital é excelente ferramenta para contornar essa visão de mundo, indo ao encontro de obras que corroborem com a forma afrocentrada de se ver o mundo, por intermédio da internet.

E nesse ponto, Martín-Barbero (1997, p.64 – grifos do autor) apresenta a noção de que esses novos meios midiáticos, que vão se imbricando com o universo digital, vão afastando as pessoas de suas realidades materiais. Segundo o autor:

[...] essa reconfiguração encontra seu mais decisivo cenário na formação de um *novo sensorium*: frente à *dispersão* e à *imagem múltipla* que, segundo W. Benjamin, conectavam 'as modificações do aparelho perceptivo do transeunte no tráfego da grande cidade, do tempo de Baudelaire, com a experiência do espectador de cinema, os dispositivos que agora conectam a estrutura comunicativa da televisão com as chaves que ordenam a nova cidade são outros: a *fragmentação* e o *fluxo*.

O que Martín-Barbero (1997) apresenta acima, vai ao encontro do pensamento da descentralização das identidades que já foi debatido nesse livro, mais especificamente em 1.4, com base nas reflexões de Stuart Hall (2004), e corrobora com a visão de que a internet quebra, por um lado, os meios mais institucionais e centralizadores de informação e discurso, mas, ao mesmo tempo, se transforma em espaço de muito “fluxo”, o que acaba por confundir aqueles que se enveredam por ela. É nesse aspecto que conhecer os novos meios discursivos e midiáticos se torna imprescindível para o desenvolvimento de processos formativos.

Essa questão levantada corrobora com a visão apresentada por Manthia Diawara (2011), quando expõe a necessidade desse cinema puramente africano chegar no resto do mundo. A expressão “puramente” é aqui empregada no aspecto de vermos menos um continente e suas particularidades a partir de imagens “oficiais”, como a do Governo ou a dos financiadores europeus, como foi descrito anteriormente, ou até mesmo a visão dos festivais internacionais de cinema.

Ao processo de filmes que seguiram o “discurso oficial”, Diawara (2011) chamou de “síndrome de Nesle”, uma vez que Robert Nesle era um produtor de cinema francês que brigou com Ousmane Sembène, por este não fazer os filmes em francês e com temáticas jocosas para simples diversão do público europeu. Enquanto o cineasta senegales queria produzir um cinema autoral, que refletisse a sua visão afrocentrada, o produtor e financiador francês queria algo puramente comercial, que simplesmente se situasse no continente africano.

Neste sentido, Diawara (2011) afirma que os cineastas que tentam forçar discursos que fujam da “síndrome de Nesle” são rapidamente esquecidos pelos festivais internacionais. É nesse sentido, por exemplo, que surge o FESPACO, ou Festival Panafricano de Cinema e Televisão de Ouagadougou, realizado a cada dois anos em Burkina Faso, como uma outra via para se debater o cinema

produzido no continente africano. Outras vias de distribuição, acesso e debate ao cinema africano são importantes e, cada vez mais, vão sendo firmadas. Os meios digitais vêm provando seu valor e é isso que será debatido a seguir.

## NETFLIX

O serviço de *streaming* Netflix é o principal responsável por uma possível “revolução” que vem ocorrendo na forma de se consumir audiovisual. Segundo Ruiz (2017, p.277):

*Netflix primero se consolidó como un distribuidor de contenidos de terceros y, desde el año 2013, como productor de contenidos propios, lo que ha revolucionado la industria del cine y la televisión, pues ha incorporado internet y las nuevas pantallas (Smart tv, tablets y móviles) como primera ventana de exhibición, lo que ha generado una ruptura em el negocio clásico de explotación por ventanas del cine.*

Silva (2018, p.32) complementa essa contextualização acerca da Netflix, ao afirmar:

A Netflix é a empresa líder na distribuição de conteúdo audiovisual por *streaming*, com 125 milhões de assinantes em 190 países que assistem a mais de 140 milhões de horas diárias de filmes, programas de TV, documentários e séries, incluindo produções originais. O usuário pode assistir o quanto quiser, quando e onde bem entender, sem exibição de comerciais, em praticamente qualquer tela conectada à Internet.

Vale destacar ainda que o serviço de *streaming* surgiu em meados da década de 1990, como forma alternativa às videolocadoras comuns, uma vez que o aluguel e a devolução dos filmes era feita em um site, e os DVDs eram entregues aos clientes por intermédio dos correios, uma forma de *delivery* cinematográfico.

Menos de uma década depois, o serviço de *streaming* percebeu a força da internet, por meio das plataformas de vídeos que estavam surgindo, como o *YouTube*, além da vontade dos espectadores de serem mais ativos quanto a escolha do que assistir, de onde assistir e quando assistir. Segundo Silva (2018, p.34):

Entre as diferenças da Netflix para as outras do segmento do *home video* estava a oferta de um catálogo por meio de uma taxa mensal regular, e sem prazo para o assinante assistir o conteúdo escolhido, enquanto que seus concorrentes geralmente limitavam a visualização por até 48 horas e cobravam por vídeo assistido.

E um ponto que vale a pena ser ressaltado nesse processo todo é o da escolha de conteúdos e da sua forma de distribuição. A Netflix, “desde o seu início, [...] apostou numa política de diversificação na aquisição de conteúdo, com maior variedade de títulos, ao invés de privilegiar lançamentos” (SILVA, 2018, p.38). Desde o seu começo, a Netflix já tinha uma forma que ia de encontro com o padrão estabelecido pelos sistemas de TVs a cabo, de videolocadoras e das redes de cinema tradicionais. Segundo Silva (2018, p.38), “a empresa adquiria filmes de pequenas distribuidoras e os títulos eram escolhidos cuidadosamente, pois os descontos eram ínfimos na compra de cada mídia”.

Mas o ápice da revolução midiática proposta pela Netflix veio em 2013, quando uma das principais empresas que fornecia filmes para a Netflix, a Starz, não renovou o contrato em 2012, fazendo com que o próprio serviço de *streaming* começasse a produzir suas próprias obras audiovisuais. E esse processo deu certo, segundo SILVA (2018, p.39):

O sucesso foi tão grande que a empresa passou a investir em novas produções. De 2012 a dezembro de 2015, a Netflix assinou, no total, 85 produções, distribuídos da seguinte forma: 23 seriados de drama (11 originais, 2 *revivals* e 10 parcialmente originais), 10 comédias (8 originais, 1 *revival* e 1 parcialmente original), 16 documentários (originais), 3 animes (originais), 23 *stand-up comedy* (originais), 11 infantis e 3 filmes (originais) (SACCOMORI, 2016, p.63).

Entretanto, a questão aqui não é debater a relação da Netflix com a arte cinematográfica em si, mas sim o fato de serviços de *streaming* proporcionarem melhor distribuição de conteúdos do que grandes redes de cinema, que se veem com a necessidade de pagar todo o seu funcionamento – do projetista até a energia gasta com a sessão –, enquanto no serviço online não há essa necessidade.

Além disso, temos a questão da produção própria, que é o que realmente diferencia a Netflix de tantos outros *streamings* que existiam concomitantemente a ela, senão antes até. Assim, o fato de produzir obra audiovisual e não ter que arcar com os custos da distribuição é o que gera a liberdade de produzir gama maior de narrativas, com leque mais diversificado de temáticas, já que a etapa de distribuição é uma das coisas que mais afeta alguns cinemas, como o africano, por exemplo.

Nesse sentido, temos como primeiro longa-metragem ficcional da Netflix “*Beasts of no Nation*” (2015). Há alguns aspectos interessantes que o diferencia das obras destacadas por Senger (2012) e que ajudam a trabalhar um pouco melhor a questão da acessibilidade à filmes que debatam as Africanidades, a começar pelo protagonista negro, o menino Agu, que acaba se tornando uma criança-soldado. Contudo, o filme será melhor apresentado no seguinte.

Assim sendo, a Netflix também vem se dedicando muito em produções próprias, muitas delas voltadas para questões raciais nos Estados Unidos, onde está a sede da empresa, e para o continente africano. Dentro do primeiro grupo, vale destacar obras como “*A 13ª Emenda*” (2016)<sup>12</sup>, “*The Get Down*” (2016)<sup>13</sup>, “*Strong Island*” (2017)<sup>14</sup>,

12 Documentário estadunidense que debate acerca do sistema carcerário dos Estados Unidos e o racismo institucional presente nele.

13 Série sobre o surgimento do movimento Hip Hop nos Estados Unidos.

14 Documentário sobre os problemas do sistema judiciário dos Estados Unidos acerca do assassinato de um homem negro por um branco.

“A gente se vê ontem” (2019)<sup>15</sup>, “Hip-Hop Beats” (2019)<sup>16</sup> e “Olhos que condenam” (2019)<sup>17</sup>.

“The Get Down” (2016), na sua época de lançamento, foi a produção original Netflix mais cara de todas, e “Olhos que condenam” (2019) foi, quando lançada, a mais assistida, mostrando que essas obras conseguem competir de igual no cenário internacional.

Já no segundo grupo de obras temáticas, temos filmes como “The Square” (2013)<sup>18</sup>, “Virunga” (2014)<sup>19</sup>, “The Ivory Game” (2016)<sup>20</sup>, “Black Earth Rising” (2018)<sup>21</sup>, “O menino que descobriu o vento” (2019)<sup>22</sup>, dentre outros.

Além dessa gama de produções próprias, a Netflix disponibiliza muitos títulos de terceiros com essas mesmas temáticas. Fazem parte deste conjunto, desde obras hollywoodianas premiadas sobre questões raciais na América, como “12 anos de escravidão” (2013)<sup>23</sup> e “Selma” (2014)<sup>24</sup>, até obras diversas, de diferentes épocas e produtoras, como “Cidade de Deus” (2002)<sup>25</sup> e “Na quebrada” (2014)<sup>26</sup>, além

- 15 Filme de ficção científica que debate viagem no tempo e violência policial nos Estados Unidos.
- 16 Filme sobre a importância do Hip Hop dentro da comunidade negra contemporânea nos Estados Unidos.
- 17 Minissérie sobre uma acusação falsa de homicídio contra cinco adolescentes negros nos Estados Unidos.
- 18 Documentário acerca do movimento da Primavera Árabe no Egito.
- 19 Documentário acerca de uma reserva floresta na Floresta do Congo e dos conflitos causados pelos interesses de multinacionais estrangeiras em extrativismo na mesma região.
- 20 Documentário sobre o tráfico de marfim no continente africano.
- 21 Série sobre uma sobrevivente do conflito de Ruanda.
- 22 Filme acerca de um garoto que salva seu vilarejo após descoberta.
- 23 Filme sobre a história real de Solomon Northup, um homem negro que foi sequestrado e transformado em escravo nos Estados Unidos.
- 24 Filme sobre a histórica marcha da cidade de Selma do reverendo e ativista Martin Luther King Jr.
- 25 Filme sobre a comunidade Cidade de Deus, no Rio de Janeiro.
- 26 Filme sobre um jovem negro de periferia que vê no cinema uma oportunidade de contar suas histórias.

de uma interessantíssima coletânea dos primeiros diretores negros no cinema americano, o “*Pioneers of African-American Cinema*” (2016)<sup>27</sup>.

A plataforma de *streaming* oferece, inclusive, a categoria “Filmes de Nollywood”. Neste sentido, vale destacar o papel da Netflix em trazer esta categoria em seu painel de programação, justamente para ressaltar a importância deste importante polo cinematográfico, que, como foi dito anteriormente, tem pouca atenção internacional em festivais de ampla concorrência (como Oscar, Cannes, Berlim e outros) e tem sua difusão realizada, majoritariamente, em mídias físicas (vídeos, DVDs etc). Daí a significância em disponibilizá-las via *streaming*.

Ademais, em 2018, a Netflix lançou seu primeiro longa-metragem nollywoodiano. O filme “*Lionheart*” (2018) conta a história de Adaeze (Genevieve Nnaji), mulher competente e que sonha em assumir a empresa de viação do pai, mas que vê seus sonhos frustrados, quando ele indica seu irmão, tio da protagonista, para assumir a *Lionheart Transport*. O filme configura forma interessante de acessar os debates acerca das Africanidades, uma vez que é produção nigeriana e apresenta o cotidiano, a cultura e os dilemas daquela região (caso dos conflitos étnicos e políticos). Boa parte do filme contém falas em igbo.

Conforme apresentado por Ruiz (2017) e Silva (2018), a Netflix produz seus conteúdos próprios e os distribui tanto interna (no *streaming*) quanto externamente (em salas de cinema tradicionais, mas numa escala menor, já que o serviço on-line cobre a principal parcela de distribuição). Esse modelo foi copiado por outras plataformas (como Amazon Prime Video, Hulu e Disney+), além de alterar modelos já estabelecidos, como o próprio *YouTube*, que era apenas um espaço virtual para disponibilizar conteúdos, que também passou a produzir seus próprios materiais.

Assim, após instaurar esse modelo, vemos como a Netflix consegue criar muitas narrativas, das mais diversas visões e posicionamentos

27 Coletânea de filmes dos primeiros diretores e diretoras negros do cinema estadunidense.

políticos e culturais, simplesmente porque não tem que arcar com os altos custos de distribuição. Esse ponto auxilia os cineastas, vide Alfonso Cuarón, diretor mexicano, ao afirmar<sup>28</sup> que jamais produziria o premiadíssimo “*Roma*” (2018)<sup>29</sup> com auxílio de estúdio estadunidense, pois nenhum deles aceitaria exibir um filme latino-americano, preto e branco e com atores completamente desconhecidos. “*Roma*” foi produzido pela Netflix e se tornou reconhecido mundialmente.

Podemos também pensar que esse trabalho todo desenvolvido pela Netflix, somado às repercussões geradas pelos movimentos sociais, como o *#OscarsSoWhite*<sup>30</sup> e o *Black Lives Matter*, ambos datados do início da década de 2010, tenha influenciado a grande indústria hollywoodiana, gerando aumento no número de grandes produções envolvendo Africanidades, como o *blockbuster* “*Pantera Negra*” (2018).

Ao analisarmos o quão complexo é a distribuição do material fílmico africano, é que percebemos a importância da integração digital, cumprindo um duplo papel neste caso: (i) o do acesso aos materiais de difícil propagação, e (ii) o da inserção de professores em formação (e, conseqüentemente, dos alunos) no meio digital da contemporaneidade.

## YOUTUBE

No que diz respeito ao *YouTube*, ele pode ser definido, de acordo com Burgess e Green (2009, p.21), como “empresa de mídia. O *YouTube* é uma plataforma e um agregador de conteúdo, embora não

28 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fofCrB6p6vA>. Acessado em: 29/04/2020.

29 Filme sobre uma doméstica que trabalha na casa de uma família de classe média-alta.

30 O movimento *#OscarsSoWhite* foi um protesto contra a premiação mais importante de Hollywood, o Oscar, devido a edição do ano de 2015, em que pela segunda vez consecutiva nenhum ator ou atriz negros haviam recebido indicações. Esse movimento fez com que a organização da premiação mudasse significativamente o grupo de jurados que indicavam as nomeações, criando uma maior diversidade étnico-racial e de gênero.

seja uma produtora do conteúdo em si”, cujo foco, segundo tais autores (2009, p.24), é:

[...] como plataforma de distribuição que pode popularizar em muito os produtos da mídia comercial, desafiando o alcance promocional que a mídia de massa está acostumada a monopolizar e, ao mesmo tempo, como uma plataforma para conteúdos criados por usuários na qual desafios à cultura comercial popular podem surgir, sejam eles serviços de notícias criados por usuários ou formas genéricas como o *vlogging* – que, por sua vez, podem ser assimiladas e exploradas pela indústria de mídia tradicional.

Entendemos que, em sua origem, em 2005, o *YouTube* se propunha à divulgação e distribuição de conteúdos de terceiros, indo de filmes à vídeos de entretenimento, de vídeo-aulas até a exposição de opiniões sobre os mais diversos assuntos, por parte de pessoas que assim desejassem. Essa proposta foi aumentando e o site criou uma plataforma exclusiva para conteúdos educacionais (o *YouTube Edu*), além de um espaço para pessoas produzirem conteúdos próprios, fornecendo-lhes músicas com direitos autorais e recursos sonoros (*YouTube Studio*).

A partir disso, Bispo e Barros (2016, p.05) apresentam uma interessante reflexão:

A internet que muitos caracterizam como “democrática”, invade o cotidiano das pessoas a partir do uso contínuo das redes sociais, como o *Facebook*, o *Instagram*, o *Youtube*, o *Twitter*, causando dependências virtuais de consequências diversas. Colocamos a palavra democrática entre aspas porque uma simples pesquisa nos mecanismos de busca disponíveis na internet tende a mostrar os mesmos resultados, na medida em que o Google utiliza métodos que destacam as páginas mais visitadas ou “patrocinadas”, o que direciona as pesquisas e populariza o uso do CTRL + A/C/V (Seleciona, Copia e Cola) e do plágio. Podemos analisar a utilização de vídeos postados no *Youtube* nos vários níveis de ensino. Segundo Mattar (2009), as Universidades norte-americanas já ministram cursos sobre o *Youtube* para educadores, como o curso “*Youtube for Educators*” (MATTAR,

2009, p.7), oferecido na *Boise State University* e disciplinas em curso de graduação, como a disciplina intitulada “*Learning from Youtube*”, ofertada na *Pitzer College* (MATTAR, 2009, p.5). Há experiências com resultados positivos e negativos com o *Youtube* enquanto instrumento de ensino-aprendizagem, ele destaca a resistência da própria Academia em adotá-lo.

Vê-se não só o *YouTube* na vida cotidiana, como também este está repleto de discursos que priorizam os interesses da indústria privada, de maneira a gerar a falsa sensação de controle sobre o conteúdo que se consome ali dentro. Então, constata-se a necessidade de inserir reflexões acerca desta plataforma nas universidades e nas escolas, de modo a tornar a utilização do *YouTube* algo benéfico para seus usuários.

É nesta plataforma que encontramos uma infinidade de obras cinematográficas que estão em domínio público ou que foram restauradas e divulgadas por meio desta plataforma de vídeos. Assim, resalta-se a necessidade da reeducação da visão para gerar melhores noções do que se consome, dando maior autonomia em uma auto-curadoria do que ver. Ainda na esteira desse debate, Quintanilha (2017, p.04) pontua:

Dados apontam para uma utilização alta da internet pelo brasileiro, especialmente por jovens e adultos (CIRIBELI; PAIVA, 2011). Nesse sentido, um levantamento recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que a maioria dos cursos universitários é composta, majoritariamente, por jovens alunos, os quais utilizam computadores, *tablets*, *smartphones* na sua vida cotidiana, inclusive para fins educacionais (PORTAL BRASIL, 2016). Em atividades realizadas em sala de aula, mesmo com a oferta de livros didáticos, é extremamente comum notar que a maioria dos alunos busca as informações necessárias por meio desses itens, o que não deve ser desmotivado, mas, sim, orientado. [...] o *YouTube* é o mais famoso site de compartilhamento de vídeos do mundo contando com mais de 1 bilhão de usuários que geram bilhões de visualizações de vídeos todos os dias (YOUTUBE, 2016).

É possível perceber, a partir do que foi apresentado, que o *YouTube* é uma potência midiática moderna e que está muito presente na vida de alunos e de professores, a ponto de começar a ser estudado em universidades do mundo todo, além da própria plataforma começar a se debruçar ainda mais sobre esse contexto educacional. Silva, Pereira e Arroio (2017, p.3) apresentam um levantamento acerca da visão do *YouTube* segundo estudantes:

Medina, Braga e Rêgo (2015) investigaram, de forma exploratória, interesses e escolhas de um grupo de 86 estudantes da terceira série do ensino médio de uma escola de Niterói (RJ) em relação aos canais de videoaulas do *YouTube*. Como resultado, a maior parte do grupo acessa o *YouTube* para diversão e formação, sobretudo para assistirem a videoaulas visando a “preparação para os exames escolares, em uma tentativa de aprender ou revisar os conteúdos”, dando importância a esses recursos ao ponto de considerarem que possam ser “incorporados nos processos de ensinar e aprender, mesmo [...] que as aulas dos canais que foram preferidos pelos alunos representem, em si, nenhuma inovação didática, já que todas se apresentam praticamente da mesma maneira” (MEDINA; BRAGA; RÊGO, 2015, p.07).

A questão destacada por esse trecho é, justamente, o modo como os estudantes encaram o processo de ensino-aprendizagem, a ponto de notar afirmações sobre a inserção de vídeo-aulas num contexto em que tudo converge para avaliação escrita. No caminho de Canclini (2008), Bispo e Barros (2016) e Quintanilha (2017), o necessário é debruçar-se sobre esta plataforma de vídeos, afim de reeducar o olhar sobre o que produz, uma vez que no mesmo espaço encontraremos vídeo-aulas, filmes e videoblogs, por exemplo.

Vale ressaltar ainda que, em 2015, o *YouTube* também se tornou produtor de conteúdo próprio e não apenas conteúdo de terceiros, produzindo filmes, série etc. O processo de distribuição on-line de filmes oportunizado pelo *YouTube* – sendo eles material próprio ou de terceiros –, acaba corroborando para o acesso gratuito de filmes com

pouca possibilidade de distribuição nas mídias tradicionais. Entretanto, o *YouTube* se diferencia do outro serviço de *streaming* citado em um ponto crucial: ele apresenta gama maior de obras mais antigas e clássicas, como o já citado primeiro filme africano produzido na África, “*Borom Sarret*” (1963), de Ousmane Sèmbene, e o faz com boa qualidade de imagem e som (legendado em diversas línguas).

Ao longo da pandemia de Covid-19 que o mundo enfrentou e enfrenta nos anos de 2020 e 2021, mostrou-se ainda mais relevante a participação do *YouTube* na elaboração e execução de Festivais de Cinema. Proibidos de serem organizados presencialmente, tais festivais logo migraram para o meio digital, possibilitando a realização de mostras<sup>31</sup> consagradas e tradicionais, bem como gerando novas mostras, que estão mais atreladas às diversidades<sup>32</sup>, comprovando, mais uma vez, o terreno fértil que ele pode ser se bem utilizado.

31 Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2021/04/20/festival-gratuito-on-line-de-cinema-tem-exibicao-de-filmes-mudos-com-acompanhamento-musical.ghml>. Acessado em 06/05/2021.

32 Disponível em: <https://catracalivre.com.br/agenda/festival-afronte-de-cinema-lgbtqipa/>. Acessado em 06/05/2021.



3

Filme  
Selecionados

## “BEASTS OF NO NATION” (2015)

O filme norte-americano “*Beasts of no Nation*”(2015), adaptação de um romance homônimo do escritor nigeriano Uzodinma Iweala<sup>33</sup>(2006), foi selecionado por apresentar alguns aspectos interessantes, que o difere (e muito) das obras tradicionais hollywoodianas, destacadas anteriormente.

No filme, acompanhamos a história do jovem garoto Agu, que acabou sendo transformado em criança-soldado, durante conflito militar que ocorreu em seu país. O filme não informa em qual Estado-nação do continente africano o conflito civil-militar ocorre. Entretanto, através de trechos de diálogos – em Akan, um conjunto de idiomas nígero-congolesas do Golfo da Guiné –, da *mise-en-scène* e das características espaciais, podemos inferir se tratar de área da África Ocidental.

O filme conta com as atuações de Idris Elba<sup>34</sup> (que também é produtor do longa), como o Comandante, Abraham Attah<sup>35</sup>, como o menino Agu, Emmanuel Nii Adom Quaye, como Strika, Kurt Egyiawan, como o Tenente das crianças-soldado, e Ama Abebrese, como a mãe de Agu. Idris Elba ganhou o prêmio de melhor ator coadjuvante no Prêmio do Sindicato dos Atores<sup>36</sup> (*Screen Actors Guild*) de 2016, pelo seu papel no filme. Além disso, nesta mesma premiação, a obra concorreu na categoria de Melhor Elenco, com Abraham Attah, Kurt Egyiawan e Idris Elba.

33 Uzodinma Iweala (nascido em 5 de novembro de 1982) é um escritor e produtor conhecido pelos seus trabalhos em “*Beasts of no nation*” (2015), “*Waiting for Hassana*” (2017) e “*La grande librairie*” (2008). Fonte: IMDB.

34 Idrissa Akuna Elba, (Londres, 6 de setembro de 1972) é ator, diretor e DJ. Conta com mais de 90 papéis e 27 produções creditadas. Foi apontado, em 2016, como Oficial da Ordem do Império Britânico pela rainha Elizabeth II. Fonte: IMDB.

35 Abraham Nii Attah (2 de julho de 2001) é um ator ganês. Debutou no cinema com “*Beasts of No Nation*” (2015), tendo atuado posteriormente em filmes como “*Homem-Aranha: De volta ao lar*” (2016). Fonte: IMDB.

36 O *Screen Actors Guild Award* é uma premiação que ocorre desde 1995 dedicada às performances individuais e de elenco de atores e atrizes. A única premiação exclusiva de atores que é televisada. Fonte: site do *Screen Actors Guild Award*.

O filme “*Beasts of no Nation*” (2015) concorreu também ao 72º Festival Internacional de Veneza<sup>37</sup>, categoria de Melhor Filme, além de ter ganhado o Prêmio Marcello Mastroianni para Melhor Ator ou Atriz Jovem, pela atuação de Abraham. Por fim, o filme ainda foi lembrado em três categorias no *Independent Spirit Award*<sup>38</sup>.

“*Beasts of no Nation*” (2015) possui 137 minutos, custou aproximadamente 6 milhões de dólares e arrecadou, no fim de semana de estreia, 51 milhões nas poucas salas em que foi lançado<sup>39</sup>. As locações e filmagens ocorreram em Gana, país de boa parte do elenco. A Netflix comprou os direitos de distribuição por 12 milhões de dólares, lançando o filme nos cinemas e online, simultaneamente.

Foi o primeiro longa de ficção lançado pela Netflix, originando certas revoltas e boicotes por parte de algumas empresas de cinema, justamente, pela forma de distribuição, quebrando os 90 dias de exclusividade que as redes de cinema tinham para exibir os filmes, garantindo aos estúdios vantagem sobre os sistemas de *streamings* e TVs a cabo. Essa nova medida acabou se tornando muito comum hoje em dia, capitaneada, justamente, por “*Beasts of no Nation*”, em 2015.

Já nas questões de produção, o filme foi dirigido, roteirizado e produzido por Cary Joji Fukunaga, diretor, roteirista e produtor estadunidense, que tinha apenas 38 anos, quando “*Beasts of no Nation*” (2015) foi lançado, portanto, relativamente novo para a profissão.

37 O Festival Internacional de Cinema de Veneza é o evento mais antigo de cinema da história, tendo iniciado em 1932. Ele acontece dentro de um evento artístico maior que é a Bienal de Veneza, entretanto, a partição de cinema é a única que ocorre anualmente. Fonte: site da Bienal de Veneza.

38 O *Independent Spirit Awards* é uma premiação que ocorre desde 1986, focada em produções independentes. O festival ocorre anualmente em Santa Mônica, nos Estados Unidos. Fonte: site do *Independent Spirit Awards*.

39 O fato da Netflix ser um serviço de *streaming* faz com que ela lance seus filmes diretamente na sua plataforma digital. Porém, para que possa concorrer à premiações como o Oscar, é necessário que o filme seja lançado em um número mínimo de cinemas, pois, assim, passa a ser cotado nas premiações.

O diretor assinou também a fotografia deste filme. Até aquele momento, havia dirigido apenas dois longas-metragens: “*Sin nombre*” (2009)<sup>40</sup> e “*Jane Eyre*” (2011)<sup>41</sup>.

Entretanto, Fukunaga tinha experiência com séries de TV, tendo dirigido a primeira temporada da premiada série “*True Detective*” (2014)<sup>42</sup>. Ele colecionava algumas indicações e prêmios por direção, como em *Sundance*<sup>43</sup> (2009), *Edinburg*<sup>44</sup> (2009), o *Emmy*<sup>45</sup> (2014) e o *Independent Spirit Award* (2015). Aventurou-se, posteriormente, na produção de séries, como “*The Alienist*” (2017)<sup>46</sup> e “*Maniac*” (2018)<sup>47</sup>, e na assinatura de roteiros, como “*It*” (2017)<sup>48</sup>.

## “PANTERA NEGRA” (2018)

O filme estadunidense “*Pantera Negra*” (2018) é uma adaptação cinematográfica do primeiro super-herói negro das Histórias em Quadrinhos. Vale lembrar que o primeiro super-herói surge em 1938, na revista *Action Comics* número 01, com o Superman, pela empresa que

40 Filme sobre uma garota hondurenha que se junta a um membro de uma gangue mexicana em uma viagem pela fronteira entre o México e os Estados Unidos.

41 Filme que adapta o romance homônimo de Charlotte Brontë.

42 Série antologia de crimes.

43 O Festival de Cinema de Sundance acontece anualmente em Utah, nos Estados Unidos. Criado em 1985, o festival se foca em filmes ficcionais e documentários, curtas e longas metragens, além de séries. Fonte: site do Festival de Sundance.

44 O Festival Internacional de Cinema de Edimburgo (EIFF) é um festival de cinema realizado anualmente. Tendo sido criado em 1947, ele é o festival de cinema mais longínquo de modo ininterrupto. Fonte: site do Festival de Edimburgo.

45 O *Emmy Award* é o maior festival voltado para o mundo da televisão. A relação a ser feita é o que o Oscar é para o cinema. Fonte: site do *Emmy Awards*.

46 Série ficcional de investigação policial na Nova Iorque no século XIX.

47 Série ficcional sobre duas pessoas que se sujeitam a passar por uma experiência com uma nova droga farmacêutica.

48 Filme de terror de maior arrecadação da história, adaptado do romance homônimo de Stephen King, acompanha a história de um grupo de crianças que fogem de uma entidade que se personifica na figura de um palhaço.

atualmente conhecemos como DC Comics. Influenciado pelos debates étnico-raciais que ocorriam na década de 1960, capitaneados por figuras como Martin Luther King Jr. e Malcolm X é que Stan Lee<sup>49</sup> e Jack Kirby<sup>50</sup> criam o Pantera Negra.

O personagem Pantera Negra surge na HQ de número 52 do título mensal “*Quarteto Fantástico*”, no ano de 1966, quando somos apresentados a um país fictício da África, intocado pelo Imperialismo europeu (Wakanda), sendo esse a maior potência do mundo. O filme segue essa mesma ideia, apresentando um desconhecido membro da família real, que retorna para pedir o trono e revelar Wakanda para o mundo, buscando mostrar a soberania negra.

Assim como “*Beasts of no Nation*” (2015), a obra em questão também possui elenco majoritariamente negro, bem como uma produção negra. O filme é dirigido por Ryan Coogler<sup>51</sup>, cujos trabalhos anteriores também envolvem a temática de questões raciais: “*Fruitvale Station*” (2013)<sup>52</sup> e “*Creed: Nascido para lutar*” (2015)<sup>53</sup>. Além disso, o filme é co-escrito por Joe Robert Cole<sup>54</sup>, responsável por escrever e dirigir um filme original Netflix intitulado “*Dias Sem Fim*” (2020)<sup>55</sup>, que também debate questões étnico-raciais estadunidenses.

49 Stanley Martin Lieber (Nova Iorque, 28 de dezembro de 1922 - Los Angeles, 12 de novembro de 2018), foi um escritor, editor-chefe, produtor, diretor, empresário e ator norte-americano historicamente ligado à Marvel Comics. Fonte: IMDB.

50 Jack Kirby, ou Jacob Kurtzberg, (Nova York, 28 de agosto de 1917 — Thousand Oaks, 6 de fevereiro de 1994) foi um dos maiores artistas dos quadrinhos estadunidenses, criando vários personagens da Marvel e da DC Comics. Fonte: IMDB.

51 Ryan Kyle Coogler (23 de maio de 1986, Oakland, Califórnia, EUA) é diretor e roteirista. Fonte: IMDB.

52 Filme baseado em fatos que narra o assassinato de um pai de família negro injustamente pela polícia dos Estados Unidos.

53 Filme ficcional que continua a aclama série de filmes “*Rocky*”, em que acompanhamos um lutador afro-americano que tenta buscar o sucesso com a ajuda do grande lutador Rocky Balboa.

54 Joe Robert Cole (1 de janeiro de 1980, São Francisco) é roteirista e produtor. Fonte: IMDB.

55 Filme ficcional que narra a história de um garoto afro-americano que tenta se desvencilhar da vida do crime.

“*Pantera Negra*” (2018) foi premiado com três estatuetas do Oscar, um recorde entre os filmes de super-heróis, sendo duas dessas estatuetas para mulheres negras: Ruth E. Carter<sup>56</sup>, por figurino, e Hanna Beachler<sup>57</sup>, por Design de Produção. A primeira atuou em grandes marcos do cinema negro nos Estados Unidos, como “*Faça a coisa certa*” (1989)<sup>58</sup> e “*Malcolm X*” (1992)<sup>59</sup>, enquanto a segunda fez parte de obras recentes importantíssimas, como o já citado “*Fruitvale Station*” (2013) e “*Moonlight: Sob a Luz do Luar*” (2016)<sup>60</sup>.

Já no que diz respeito ao elenco, temos um grupo que historicamente esteve envolvido em obras com temáticas sociais, além de debaterem ativamente dentro das pautas dos Movimentos Negros dos Estados Unidos. Muitos desses nomes já são consagrados, como Forest Whitaker<sup>61</sup> (“*O último rei da Escócia*”, 2006) e Lupita Nyong’o<sup>62</sup> (“*12 anos de escravidão*”, 2013), ambos vencedores do Oscar. Há, ainda, vários outros atores que estão ganhando cada vez mais espaço no cenário internacional, como Michael B. Jordan<sup>63</sup> (“*Fruitvale Station*”, 2013) e “*Creed: Nascido para lutar*”, 2015), Daniel Kaluuya<sup>64</sup> (“*Corra!*”, 2017) e

56 Ruth E. Carter (Springfield, Massachusetts, 10 de abril de 1960) é uma figurinista americana. Fonte: IMDB.

57 Hannah Beachler (14 de agosto de 1970, Condado de Montgomery) é diretora de arte. Fonte: IMDB.

58 Filme do aclamado diretor Spike Lee que narra uma história de violência e conflitos raciais entre um italiano e a comunidade negra no Brooklyn, em Nova Iorque.

59 Aclamada cinebiografia do grande ativista do movimento negro estadunidense, Malcolm X, pelas mãos do diretor Spike Lee.

60 Premiado filme que mistura autobiografia do diretor Barry Jenkins com a adaptação da peça “*In Moonlight Black Boys Look Blue*”, de Tarell McCraney (que também co-escreve o roteiro), em que acompanharemos a vida de um garoto em três momentos de sua vida. Trata-se da obra ganhadora do Oscar de Melhor Filme em 2017.

61 Forest Steven Whitaker (15 de julho de 1961, Longview) é ator, produtor e diretor de cinema. Ganhou o Oscar de Melhor Ator por seu papel em “*O Último Rei da Escócia*”. Fonte: IMDB.

62 Lupita Amondi Nyong’o (1 de março de 1983, Cidade do México) é uma atriz queniano-mexicana. Primeira atriz queniana e mexicana a ganhar um Oscar de Melhor Atriz Coadjuvante, pelo seu papel no filme “*12 anos de escravidão*”. Fonte: IMDB.

63 Michael Bakari Jordan (9 de fevereiro de 1987, Santa Ana) é ator. Fonte: IMDB.

64 Daniel Kaluuya (8 de maio de 1989, Londres) é ator e roteirista. Fonte: IMDB.

“Viúvas”, 2018) e Danai Gurira<sup>65</sup> (“*The Walking Dead*”, 2010-2020), além do protagonista Chadwick Boseman<sup>66</sup> (“*Get on up: a história de James Brown*”, 2014 e “*Marshall: Igualdade e Justiça*”, 2017). Vale citar que o elenco levou o prêmio de Melhor Elenco na premiação do Sindicato dos Atores de Hollywood.

Ainda temos no segundo trailer do filme, a narração de um poema em prosa de Gil Scott-Heron<sup>67</sup>, “*The revolution will not be televised*”, em que o autor afirma que a revolução não será televisionada, pois quem está no poder não deixaria, em um tom que convoca a protestar. Ele se refere não só ao Movimento Negro, mas aos conflitos envolvendo a luta pelos direitos civis da população negra, ocorridos nos EUA dos anos 1960 e 1970. Em seguida, no mesmo trailer, apresenta-se música do rapper estadunidense Vince Staples<sup>68</sup>, cuja temática é a violência policial. E, por fim, o premiado rapper Kendrick Lamar<sup>69</sup> assina a trilha sonora original do filme.

Ainda sobre “*Pantera Negra*” (2018), cumpre registrar que contém falas em Swahili, Xhosa e Nama<sup>70</sup>, línguas características do continente africano. Nunca na história do cinema ocidental tivemos essa

65 Danai Jekesai Gurira (14 de fevereiro de 1978, Grinnell) é atriz e dramaturga. Ficou mundialmente conhecida pelo seu papel na famosa série *The Walking Dead*. Fonte: IMDB.

66 Chadwick Aaron Boseman (29 de novembro de 1976, Anderson, Carolina do Sul - 28 de agosto de 2020, Los Angeles, Califórnia) foi ator, diretor e roteirista. Fonte: IMDB.

67 Gil Scott-Heron (Chicago, 1 de abril de 1949 — Nova York, 27 de maio de 2011) foi músico, poeta, e grande ativista afro-americano. Ficou conhecido nas décadas de 1960 e 1970 por suas poesias musicadas com jazz, funk, soul e hip hop. Fonte: IMDB.

68 Vincent Jamal Staples (2 de julho de 1993, Compton) é rapper, cantor, ator e compositor. Fonte: IMDB.

69 Kendrick Lamar Duckworth (17 de junho de 1987, Compton), mais conhecido como Kendrick Lamar, é rapper, produtor musical, compositor e ator. Foi o primeiro rapper a ganhar o Pulitzer de música pelo seu álbum “*Damn*” (2017). Fonte: IMDB.

70 As duas primeiras línguas, segundo Costa e Silva (2011, p.53), fazem parte do grupo linguístico banuê-congo, sendo integrante do sub-grupo linguístico bantoide, que engloba as línguas do curso do rio Benuê, bem como as numerosas línguas bantas, que estão divididas entre línguas bantas ocidentais e orientais. Tanto o Swahili quanto o Xhosa se encontram na parte oriental desta divisão. Já o Nama, integra uma outra família linguística, o coissã (ou *khoisan*), que também se subdivide em outros grupos, como o hadza, o sandaue e o coissã sul-africano, sendo o Nama encontrado neste último grupo.

força de produção para uma obra negra, que, inclusive, arrecadou mais de um bilhão e trezentos milhões em bilheteria, se tornando o filme de um super-herói solo mais lucrativo de todos os tempos.

Quanto a disponibilidade do filme, o fato de sua produção envolver o maior estúdio da atualidade (a Marvel Studios, que faz parte do conglomerado que forma a Disney) faz com que ele tenha distribuição muito facilitada. Encontra-se o filme no recém-lançado serviço de *streaming* Disney+, além de estar a venda no Google Play Filmes e no *YouTube*, também para assistir online, além das mídias físicas do filme (dvd), que podem ser adquiridas em lojas de departamento.

### “BOROM SARRET” (1963)

Exemplo oposto do filme anterior, no sentido de produção, “*Borom Sarret*” (1963) é curta-metragem de aproximadamente 20 minutos e direção de Ousmane Sembène, conhecido como “o pai do cinema africano”. Tal é a diferença no processo de produção do filme, que temos relatos afirmando que esse filme foi “filmado com uma antiga câmera soviética e sobras de filmes recolhidos” (GADJIGO *apud* LIMA JÚNIOR, 2014, p.73).

É importante lembrar que essa obra data de 1963, ou seja, apenas três anos após a independência senegalesa da França e de um conjunto amplo processo de instaurações de independência dos países africanos, que teve no ano de 1960 o seu ápice (tanto que ficou conhecido como “o Ano Africano”). Toda uma estrutura social, política e econômica ainda estava sendo estabelecida, muito pautada no modelo europeu (como o próprio filme criticou). Podemos ver, inclusive, que a obra se inicia com um comunicado em que consta agradecimento ao Ministério de Informações, que era diretamente influenciado pela França, como comentamos no Capítulo anterior.

Lima Júnior (2014, p.58) afirma que “*Borom Sarret*” (1963) não foi a primeira opção de Ousmane Sembène:

Curiosamente, o primeiro filme de longa metragem produzido na África negra teve que seguir o segundo caminho apontado pela cooperação francesa. *La Noire de ...* (1966) de Ousmane Sembène foi rejeitado pelo comitê por conta de suas duras críticas à sociedade francesa e ao colonialismo, levando o cineasta a bancar sua produção de forma independente. É relevante ressaltar que caso Sembène já não fosse um escritor conhecido, dificilmente ele conseguiria os recursos para realizar esse filme, que foi um dos marcos do cinema africano. Outro marco alcançado por Sembène foi três anos antes, com o curta metragem *Borom Sarret* (1963), filme que contou com financiamento francês, uma vez que criticava a sociedade senegalesa no pós-independência mas sem menção direta à França.

A França interviu diretamente na produção do primeiro filme produzido em solo africano com produção africana. Mas vale ressaltar que há fortíssimas críticas aos colonizadores durante toda a obra. A única questão é que, como afirma Lima Júnior, a obra não faz menção diretamente à França, como o “*La noir de...*” (1966) faz. É um exercício mais indireto, mas não menos potente, o que Sembène nos apresenta. Acompanhamos nessa narrativa o dia de um carroceiro, que dá nome ao filme: “[...] uma versão em wolof da palavra francesa *bonhomme Charrete*” (MURPHY, WILLIAMS *apud* LIMA JÚNIOR, 2014, p.73), ou seja, o bom homem da charrete.

Partindo para detalhamento maior da obra. A produção, o roteiro e a direção são assinados pelo próprio Ousmane Sembène, enquanto os atores são todos amadores, tendo em Ly Abdoulay<sup>71</sup> o seu protagonista. Na fotografia temos Christian Lacoste e Ibrahima Barro, ambos repetiram a parceria com Sembène em “*La noir de...*” (1966). André Gaudier assina a montagem, sendo o mais experiente no ramo do audiovisual entre todos os parceiros de Sembène, já que havia editado catorze obras, antes do curta-metragem em questão.

71 Segundo o IMDB, o ator está creditado apenas como “ator conhecido por ‘*Borom Sarret*’”, sem qualquer informação adicional como ano ou local de nascimento.

A busca para este curta-metragem indicou dificuldade muito grande de encontrar pôsteres ou qualquer material de divulgação. Já se vê, assim, os problemas enfrentados e já citados acerca do acesso aos filmes africanos para além dos *streamings*. Não fosse pelos artigos e textos que comentam esse filme, bem como pelas oportunidades geradas pelo *YouTube*, não teríamos acesso ao filme, senão por DVD lançado nos Estados Unidos, possível de ser adquirido por lojas online, por preços altos. Ainda assim, a capa desse DVD apresenta a obra “*La noir de...*” (1966), outro filme dessa edição, o que ratifica a ausência de pôsteres, DVDs individuais ou qualquer outro material relacionado exclusivamente ao filme.

Após essas duas produções, Ousmane Sembène assinou mais onze filmes como diretor, inovando, praticamente, em todos eles. Enquanto “*Borom Sarret*” (1963) é a primeira obra inteiramente africana, e “*La Noir De...*” (1966) é a primeira obra africana a atravessar o Mediterrâneo e criticar o sistema colonial europeu na própria Europa. Em 1968, ele lançará “*Mandabi*”, primeiro filme falado inteiramente em um idioma africano, no caso, o wolof. Nesse sentido, Diawara (2011, p.35 - grifos do autor) afirma que:

O uso que Sembène faz de uma língua africana torna-se ainda mais interessante, se o colocarmos no contexto da história cinematográfica e de Hollywood, onde os africanos ainda são representados como não tendo uma língua coerente; como se a língua franca de toda a África fosse um crioulo. Dos filmes de selva de *Tarzan* a *Out of Africa* (*África Minha*, 1985) e *The Color Purple* (*A Cor Púrpura*, 1985), as línguas africanas são apresentadas como um ruído incoerente que faz sentido apenas para os “selvagens” do filme. O facto de Sembène usar a língua wolof constitui também um ataque às instituições francófonas representadas no filme. Uma vez que o livro *A Ordem de Pagamento* foi escrito em francês, qualquer crítica ao uso da língua francesa estava já implícita na língua de apresentação.

Aqui temos mais um ponto interessante sobre Sembène: ele escrevia livros na língua do colonizador e depois os adaptava para o cinema, na língua do povo. Acima, temos o caso do livro “*A Ordem de Pagamento*”, escrito em francês, em 1965, se tornando o filme “*Mandabi*”, em 1968, em wolof. Lindiwe Dovey (2012) destaca essa relação entre literatura e cinema na África, uma vez que se trata de processo multimidiático cuja incidência é recorrente, atualmente. Sembène não seria apenas precursor do cinema africano, mas também de uma marca significativa em torno do seu processo de criação. Segundo Dovey (2012, p.20):

[...] no solo fue uno de los primeros cineastas africanos, sino también uno de los primeros adaptadores de literatura africana, en particular de sus propias novelas, metiéndose de lleno en lo que llamamos en la jerga académica la ‘autoadaptación’.

Encontramos diversas adaptações de livros para filmes, quando o assunto é a filmografia africana ou sobre a África. A indústria hollywoodiana participa disso, como é exemplo “*Beast of no Nation*”, entre outros. Mas existem também filmes originários do próprio continente, vide “*Meio sol amarelo*” (2013) de Chimamanda Ngozi Adichie, além de casos como o de Naguib Mahfouz<sup>72</sup>, que, além de ter obras adaptadas, roteirizou algumas películas.

## RECORTE TEMÁTICO

A partir de contextualização levantada acerca dos filmes selecionados e de como estes se destacam do padrão hollywoodiano, conforme apresentado por Senger (2012), faz-se necessário voltar às

72 Escritor egípcio (1911-2006), ganhador do Prêmio Nobel de Literatura (1988). Teve obras adaptadas para o cinema, bem como escreveu roteiros de filmes. Do conjunto de obras cinematográficas as quais esteve envolvido, constam, entre outras: “*O Intimidador*”, “*Entre o Céu e a Terra*” e “*Cairo 30*”.

*Diretrizes*, antes de iniciar as análises fílmicas para reflexão que alinhe esta análise às temáticas propostas no documento oficial, uma vez que ele próprio aponta para a necessidade de “valorizar devidamente a história e cultura de seu povo”, indo além “de garantir vagas para negros nos bancos escolares” (BRASIL, 2006, p.239).

Consta nas *Diretrizes* a proposta de trabalhar as questões étnico-raciais envolvendo a história africana. Vide passagem do documento que reitera a necessidade da “compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2006, p.241). A partir deste ponto é que o presente trabalho aborda o tema grupo étnico-racial na análise das três obras fílmicas selecionadas.

As *Diretrizes* apresentam a seguinte proposta: “busca [...] com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam [docentes e discentes] formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas” (BRASIL, 2006, p.241). Logo, estende-se a proposta de não apenas refletir acerca das noções étnico-raciais da África contemporânea, se não aprofundar em seus desdobramentos atuais, a partir do processo de sensibilização fílmica.

Nas *Diretrizes* (BRASIL, 2006, p.244) ainda pontua-se a necessidade de trabalhar dentro de sala de aula aspectos da África Contemporânea como:

[...] ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa,

Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

É a partir desses aspectos que serão abordados nos três capítulos a seguir, respectivamente: noções de conflitos étnicos em solo africano, bem como suas consequências, como guerras e refugiados, indo além do simples processo midiático (já citado anteriormente por Senger, 2012, por exemplo) de representar esses conflitos apenas pelos conflitos; Agentes Externos que estiveram ou que estão envolvidos até hoje nos mais diversos contextos geopolíticos, sociais e econômicos em solo africano, apresentando contextos sócio-histórico-culturais a que tais processos estão ligados, como o colonialismo europeu, citado anteriormente neste capítulo.

E por fim, as *Diretrizes* apresentam a necessidade de se trabalhar os aspectos culturais e sociais dos grupos étnico-raciais que compõem os contextos africanos e afro-brasileiro. Nesse documento (BRASIL, 2006, p.243) chama-se atenção para a necessidade de:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

E, a partir dessa observação, é que o último capítulo está centrado em sociabilidades, retomando aspectos da vida comum cotidiana de diferentes grupos étnico-culturais exibidos nos filmes “*Borom Sarret*” (1963), “*Beasts of no nation*” (2015) e “*Pantera Negra*” (2018), de modo a corroborar para a desconstrução de distâncias entre a vida cotidiana brasileira e africana, visando, assim, colaborar para que sejam reforçados aspectos identitários afro-brasileiros.



4

Geopolíticas

## NECROPOLÍTICA

Quando falamos da imagem de África a partir do cinema, não é difícil vermos cenas de guerras, massacres e devastação, principalmente sob as lentes hollywoodianas. Entretanto, tais imagens nada ou pouco reverberam sobre as causas que originaram esse cenário caótico. Visando aprofundar o pensamento sobre essa realidade é que trabalhamos neste capítulo com o conceito da Necropolítica, por entender que auxilia a romper essa visão estereotipada.

Necropolítica é conceito apresentado pelo pensador contemporâneo camaronês Achille Mbembe. Professor de História e Ciências Políticas nas Universidades de Witwatersrand, em Joanesburgo, e de Duke, nos Estados Unidos, é formado em História pela Sorbonne de Paris, e obteve Ph.D em Ciências Políticas no Institut d'Etudes Politiques, também em Paris. Se dedica, atualmente, a debater temáticas como escravização, descolonização e negritude, com base, especialmente, nas ideias de Michel Foucault e Frantz Fanon.

Achille Mbembe (2018) apresenta o conceito de Necropolítica a partir da visão de Foucault sobre “biopoder”<sup>73</sup> e as noções de “Soberania”<sup>74</sup> e de “estado de exceção”<sup>75</sup>, atrelando-os ao continente africano e sua dinâmica histórica.

Segundo Mbembe, o biopoder “parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer”, e ele o faz a partir do estado de exceção que, a partir de uma relação de inimizade,

73 Na leitura que Mbembe (2018, p.05-06) faz sobre Foucault, o biopoder seria “aquele domínio da vida sobre o qual o poder estabeleceu o controle”.

74 Para Mbembe (2018, p.05), a Soberania se constitui sobre a ideia de “matar ou deixar viver”, sendo soberano aquele que “exerce controle sobre a mortalidade” definindo na vida “a implantação e manifestação de poder”.

75 Mbembe parte da noção de estado de exceção de Carl Schmitt, e usa o Estado nazista como exemplo, uma vez que a democracia foi sobreposta a uma ideologia única.

“tornaram-se a base normativa do direito de matar”, tudo isso composto a soberania como “o direito de matar” (MBEMBE, 2018, p.16-17). Todo “esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma cesura biológica entre uns e outros”. “Isso é o que Foucault”, prossegue o autor, “rotula como [...] ‘racismo’.” (MBEMBE, 2018, p.17).

Vemos em Mbembe (2018, p.18), portanto, a explícita relação entre soberania, biopoder, estado de exceção e racismo. Mais precisamente, “em termos foucaultianos, racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder”. A partir dessa imbricada relação que se explica, por exemplo, a escravização na modernidade, uma vez que decide-se, antes mesmo de quem vive e de quem morre, quem é ser humano e quem não é, sendo esta uma “dominação absoluta, uma alienação de nascença e uma morte social (que é a expulsão fora da humanidade)” (MBEMBE, 2018, p.27).

Pensar os aspectos do biopoder como integrantes do racismo e da escravização na modernidade, oportuniza perceber que o mundo colonial e neocolonial elaborado pelo Europeu é o grande precursor do Estado nazista, realidade que ilustra de modo ímpar a necropolítica. Segundo o autor (MBEMBE, 2018, p.32):

Aqui [no mundo colonial] vemos a primeira síntese entre massacre e burocracia, essa encarnação da racionalidade ocidental. Segundo Arendt, existe uma ligação entre o nacional-socialismo e o imperialismo tradicional. A conquista colonial revelou um potencial de violência até então desconhecido. O que se testemunha na Segunda Guerra Mundial é a extensão dos métodos anteriormente reservados aos ‘selvagens’ aos povos ‘civilizados’ da Europa.

Vê-se, assim, a forma com que as Metrôpoles européias impuseram um regime necropolítico sobre suas colônias em África, Ásia e América. Essas regiões, segundo Mbembe (2018, p.35), “são zonas em que guerra e desordem, figuras internas e externas da política,

ficam lado a lado ou se alternam: “[...] as colônias são o local por excelência em que os controles e as garantias de ordem judicial podem ser suspenso”. Logo, como pode um contexto em que essa dinâmica perversa foi imposta não ter marcas até os dias atuais, visto ainda que o processo de neocolonialismo e imperialismo em África datam apenas de dois séculos?

Este processo gerava um cenário em que os povos colonizados, segundo Mbembe (2018), eram “inimigos absolutos” dos ocidentais. Em outras palavras, significava que não existiam regras, quando o assunto era conquistar e guerrear contra os povos das colônias, gerando, então, um “necropoder” na ocupação colonial. O autor (MBEMBE, 2018, p.38-39) ainda complementa:

A ‘ocupação colonial’ em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais. Essa inscrição de novas relações espaciais (‘territorialização’) foi, enfim, equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedades existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais. Esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, exercício da soberania.

Noções como fronteiras, hierarquias e subversão dos regimes serão melhor trabalhados posteriormente, mas vale ressaltar que aqui já se tem um panorama de África contemporânea, na medida em que mostra a ruptura abrupta ocorrida na modernidade, em especial, após o século XIX, a partir do Imperialismo e do Neocolonialismo, mudando as bases sociais, políticas e econômicas de todo o continente, devido a presença e a desestruturação ocasionada pelos ocidentais.

Logo, retoma-se as *Diretrizes* para entender a necessidade de se analisar a partir desta perspectiva a África contemporânea. No documento (BRASIL, 2006, p.244), afirma-se que é preciso trabalhar em sala de aula temas relativos “[...] à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana”.

Desse modo, o conceito de necropolítica apresentado corrobora na leitura dos três filmes. As realidades perversas de “*Beasts of no nation*” (2015) e “*Borom Sarret*” (1963) e a ausência deste tipo de realidade em “*Pantera Negra*” (2018), justamente, por conta da falta de contato com os ocidentais. É uma forma de desconstrução da visão que se tem no cinema orientalista hollywoodiano tradicional, além de um deslocamento do porquê, em alguns aspectos, algumas sociedades africanas têm que lidar com guerras civis, com escassez de recursos e instabilidades políticas.

## MAPA ÉTNICO E FRONTEIRAS

Neste tópico serão trabalhadas noções e reflexões acerca da problemática das fronteiras e do autorreconhecimento de Estados-nação, por parte de países do continente africano. Essas questões necessitam ser trabalhadas juntas, de maneira encadeada, visto que a apropriação pedagógica de filmes sobre a África pós-independência envolvem invariavelmente esses temas, posto que até hoje geram fortes conflitos no continente, vide o Sudão do Sul, que só em 2011 se tornou independente, a Guerra de Biafra<sup>76</sup> e os conflitos em Ruanda<sup>77</sup>, entre outros.

76 Segundo Mazrui (2011), a Guerra de Biafra, ocorrida entre 1967 e 1970, foi um conflito civil na Nigéria que envolveu, de um lado, os separatistas de Biafra, e do outro a Nigéria federal. O lado que tentava se emancipar recebeu apoio de França, Israel, dos rodesianos brancos África do Sul e da China, enquanto o lado da Nigéria recebeu apoio dos britânicos, do Egito, da Organização pela Unificação Africana e da União Soviética (complementando o debate sobre agentes externos em conflitos africanos).

77 Segundo Mazrui (2011), violento combate civil-militar, ocorrido em 1994, entre os soldados da Frente Patriótica Ruandense e as forças governamentais, envolvendo os grupos étnicos Tutsis e Hutus.

Assim sendo, iniciamos o processo de reflexão, pensando na questão da arbitrariedade das fronteiras dos países africanos. A origem das fronteiras desses países está ligada ao processo de colonização europeia, tendo seu ponto chave na Conferência de Berlim, realizada entre 1884 e 1885, pois foi nela que se estabeleceram, de maneira arbitrária e impositiva, onde começava e onde terminava o domínio das potências europeias. Historicamente, a divisão processada na Conferência de Berlim é que originou as atuais fronteiras dos países africanos.

Vale reforçar que qualquer estabelecimento de fronteiras de estado-nação é arbitrário. Mas no que diz respeito ao continente africano, essa forma é muito mais brusca. Na Europa, teremos ainda a influência do que Hobsbawm (2013) vai chamar por “protonacionalismo popular”, ou seja, sentimento que une aquele povo (como língua ou um passado histórico-cultural), enquanto em todo o continente africano, isso se dá de maneira mais impositiva, como veremos a seguir.

É a questão da arbitrariedade ser muito maior em África que mais se faz necessária em todas essas considerações, pois esse processo que juntará grupos étnicos inimigos, separará aliados e estruturará a base dos conflitos que configuram boa parte dos embates, tendo em vista desprezo pela língua, passado sócio-histórico ou qualquer coisa que esteja ligada ao protonacionalismo popular. A fim de ilustrar a definição da intensidade de arbitrariedade das fronteiras é que trazemos a afirmação de Lord Salisbury, colonizador britânico, ativo participante da mencionada Conferência de Berlim (*apud* SERRANO, 1995, p.06):

Traçamos linhas sobre mapas de regiões onde o homem branco nunca tinha pisado. Distribuímos montanhas, rios e lagos entre nós. Ficamos apenas atrapalhados por não sabermos onde ficavam essas montanhas, esses rios e esses lagos.

A partir dessa afirmação, é possível compreender como a questão da imposição de fronteiras pelos europeus desconsiderou

completamente os grupos étnicos estabelecidos nos territórios existentes no continente africano, as alianças e desavenças que poderiam existir entre eles, bem como oportuniza perceber que foram considerados tão somente os aspectos físicos do espaço natural.

Uma vez estabelecida a ideia de que as fronteiras impostas pelos europeus desconsiderava por completo os grupos étnicos, cabe pensarmos o que são esses grupos e quais são suas fronteiras.

A princípio, o próprio termo “etnia” remete, de alguma forma, ao continente africano, visto que, como apontam Poutignat e Streiff-Fenart (2011), “o termo ‘etnia’ possui má fama atualmente na França, precisamente por não poder mais ser pensado de outro modo, a não ser como substituto da palavra ‘raça’” (2011, p.43), ou, então, no caso de estudos ingleses, em que a definição do termo “resolve-se antecipadamente pela equivalência *ethnicity = foreign stock*” (2011, p.23). Ou seja, em estudos na Europa, principalmente até os anos de 1960, “etnia” era termo que substituía pejorativamente ora o termo “raça”, no caso da França, ora as noções de “estrangeiro”, “aquele que não era anglo-saxão”, no caso da Inglaterra. Em outras palavras, vemos resquícios de um passado recente, impregnado de teorias racialistas, as mesmas que levaram o europeu a minimizar os africanos e asiáticos na “*Era dos Impérios*”, de Hobsbawm (2015).

Ademais, se continuarmos a olhar para os estudos da etnicidade, perceberemos que a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970, novos conceitos e visões começaram a surgir. A mudança de pensamento sobre “etnia” como sinônimo de “raça” para algo bem mais complexo, como autodeclaração subjetiva de pertencimento à determinado grupo imaginado e dotado de passado histórico e cultural se dá, entre outras coisas, por causa de contexto envolvendo (POUTIGNAT, STREIFF-FENART, 2011, p.24-25):

[...] aparecimento repentino, no final da década de 1960, de um tipo de conflito e de reivindicações qualificadas como 'étnicas', que surgem de forma simultânea nas sociedades industriais e nas sociedades do Terceiro Mundo, e se produzem igualmente nas nações ditas pluriétnicas, assim como naquelas supostas culturalmente homogêneas [...].

É graças a quantidade de conflitos, na virada das décadas mencionadas, que os estudiosos das Ciências Sociais decidem se voltar para esse tema, chegando a criar, em 1974, a revista *Ethnicity*, que trazia consigo impressionante número de estudos sobre a temática em questão. Vale a pena reforçar que, conforme apresentado na citação de Poutignat e Streiff-Fenart (2011), é na década de 1960 que tudo isso se inicia, mesmo período da libertação do continente africano e de "reivindicações qualificadas como 'étnicas'". Assim, vemos o quanto África e etnicidade estão atreladas.

Outro aspecto dentro desse mesmo tema das reivindicações étnicas é o das "nações pluriétnicas", que se encaixam no caso dos países africanos. As fronteiras impostas pelos europeus formam contexto, a partir do pós-independência, em que várias nações compõem as chamadas nações pluriétnicas ou multiétnicas. Entretanto, isso pode gerar realidades conflituosas, em casos de etnias historicamente inimigas, que foram obrigadas a conviver sob mesmo aparato administrativo e econômico, especialmente quando uma teve maior domínio sobre a outra. Todo esse processo acabou por gerar (e ainda gera) contexto de longas e diversas guerras civis.

A exemplo, temos o já citado caso de Ruanda, ocorrido em 1994, em que o conflito entre Tutsis e Hutus deixou 800 mil mortos em apenas 100 dias. O caso de Ruanda, ou o exemplo dos Igbos e Hauçás na Nigéria, podem ser analisados a partir de noções contrastantes de "grupos étnicos" e "Estado-nação". Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p.82) trazem a visão de Van den Verghe (1978) para explicar, de certa forma, o que acontece nesses contextos:

[...] entre a visão etnocêntrica dos não africanos, para quem os membros das nações africanas são simples *tribesmen*, e o viés ideológico introduzido pelas elites africanas no poder, que têm tendência a etiquetar como 'nacionalismo' as aspirações aos Estados que elas aprovam ou aos quais aspiram, e a estigmatizar como 'tribalismo' aquelas que visam a formação de Estados que elas desaprovam.

O caso do conflito entre Igbos e Hauçás é o mais explícito dessa questão, uma vez que chegou a existir o Estado independente de Biafra, mas que acabou por ser dominado novamente pela Nigéria.

Ademais, os estudos étnicos, uma vez estabelecidos, refletem diretamente sobre a própria África. A exemplo, temos Southall (1970 *apud* POUTIGNAT, STREIFF-FENART, 2011, p.31) que, ao se referir aos antropólogos ocidentais, afirma que eles “devem deixar de qualificar de primitivas e de tribais as comunidades contemporâneas de onde originaram-se seus colegas do Terceiro Mundo”. Ou seja, os pesquisadores dedicados aos estudos étnicos vão percebendo as várias incongruências do pensamento europeu/ocidental contemporâneo, que ainda trazia consigo muito das teorias racialistas.

Por fim, vale ressaltar o papel da etnicidade em todo esse processo, uma vez que é este o campo de pesquisa que define os principais rumos de estudo das questões étnicas, como seus grupos e fronteiras. Poutignat e Streiff-Fenart (POUTIGNAT, STREIFF-FENART, 2011, p.141) partem das noções de Fredrik Barth para defini-la:

[...] a etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores. [...] estudo dos processos variáveis e nunca terminados pelos quais os atores *identificam-se* e são *identificados pelos outros* na base de *dicotomização Nós/Eles*, estabelecida a partir de traços culturais que se supõe derivados de uma *origem comum* e *realçados* nas interações raciais.

Em suma, definimos os grupos étnicos a partir (i) da relação subjetiva autodeclarada e a partir (ii) da definição do Outro, marcando, assim, a relação Nós/Eles. É ainda um grupo imaginado, podendo ou não possuir traços políticos que se somam ao passado histórico e social, simbolicamente construídos.

Poutignat e Streiff-Fenart (2011) afirmam, ainda, que etnias podem dividir uma mesma nação. Isso se deve por conta da precedência que os grupos étnicos têm em relação aos Estados-Nação. Como apontam esses autores, “etnia e nação são duas noções distintas, [...] contudo, elas possuem um elemento em comum, a capacidade de sustentar o senso de uma história e de uma cultura comuns” (2011, p.52). O fato de etnia e nação compartilharem esse senso cultural comum pode fazer com que grupos étnicos diversos possam conviver sob mesmo aparato governamental.

Essas noções contradizem os primeiros pensamentos sobre grupos étnicos, uma vez que eles apontavam o isolamento destes como característica crucial para sua formação. Retomamos, neste ponto, Fredrik Barth (2011, p.188):

[...] as fronteiras [entre grupos étnicos] persiste apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. [...] as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação social e aceitação, mas são, muito ao contrário, frequentemente as próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes.

Podemos, então, perceber que duas etnias não necessariamente precisam ser inimigas. Elas podem, segundo essa definição, dividir nacionalidade, caso a convivência entres os grupos se dê de maneira pacífica. Veremos isso muito bem representado no filme “Pantera Negra” (2018).

Podemos pensar ainda que os termos “nação” e “grupos étnicos” estiveram ligados anteriormente. Como apresenta Hobsbawm (2013, p.31), “o velho significado da palavra [nação] contemplava principalmente a unidade étnica, embora seu uso recente indicasse mais ‘a noção de independência e unidade política’”. Pode-se ver, então, que ambos os termos estiveram relacionados, mas se distanciaram, durante a história, e passaram a representar questões distintas.

Entramos, então, em um novo tópico, que é justamente o das noções e processos de formação das nações. Para isso, partimos das ideias de Benedict Anderson (1989, p.16), que define nação como “limitada”, “soberana” e presente em uma “comunidade”. Ao dizer limitada, ele se refere ao seu caráter fronteiriço, ou seja, limite político intrínseco a toda nação. Soberana, pois substitui os reinos dinásticos hierárquicos. E, por fim, comunitário, pois em tese, “a nação é sempre concebida como um companheirismo profundo e horizontal”.

Mas, para além dessa definição, é necessário ter em mente que o processo de formação de uma nação se dá de cima para baixo, isto é, que vem das classes dominantes para as classes mais baixas. Como aponta Hobsbawm (2013, p.115-116), “o Estado dominava sobre um ‘povo’ territorialmente definido e o fazia como a agência ‘nacional’ suprema de domínio sobre seu território, e seus agentes cada vez mais alcançavam os habitantes mais humildes do menor de seus vilarejos”. Se os agentes governamentais buscavam englobar em seu Estado-nação até o menor dos vilarejos, isso já exemplifica como a relação desse processo é vertical.

Anderson (1989) afirma que a nação foi criada para substituir a ideia de soberania gerada pelas dinastias monárquicas e vagas, a partir do século XVIII, por conta dos efeitos da Revolução Francesa. Essas dinastias, frisa-se, também haviam suprido a falta de referencial que a Igreja Católica da Idade Média deixou pós-Reforma Protestante. Segundo Anderson (1989, p.20 – grifo do autor): “Para nossos

objetivos, os dois sistemas culturais relevantes são a *comunidade religiosa* e o *reino dinástico*. Pois ambos, em seu apogeu, eram aceitos como verdadeiros quadros de referência, tanto quanto é, hoje em dia, a nacionalidade”.

Entretanto, há alguns fatores que fazem o caminho inverso no processo de construção nacional. É o que chamamos de “protonacionalismo popular”. Este está relacionado, principalmente, à símbolos, rituais e práticas populares, além do que Hobsbawm (2013, p. 98) vai chamar de “historicidade nacional”, o que podemos interpretar como sendo um passado histórico imaginado socialmente por aquela comunidade, conforme apontada por Anderson (1989).

Ademais, há a questão da língua, que comumente é tratada como protonacional. Entretanto, mesmo que partindo de línguas vulgares, a língua da nação está ligada à “instrumento de centralização administrativa” e pelo capitalismo editorial, que “atribuiu nova fixidez à língua, que, por sua vez, a longo prazo, ajudou a construir aquela imagem de antiguidade, tão essencial à ideia subjetiva de nação” (ANDERSON, 1989, p.50-54). A língua, portanto, também está associada ao processo de criação da comunidade imaginada como Estado-nação, por parte de um grupo dominante.

Todo esse processo de criação de nação pode ser percebido nas obras selecionadas nesta pesquisa, a partir dos três pontos ressaltados por Anderson (1989) que não se encaixam na África colonial e pós-colonial.

As fronteiras do continente são problemáticas até hoje. A questão da soberania no continente foi bruscamente rompida, pois partiu de um sistema de impérios (lembrando que a noção de império na África é bem distinta da europeia) para um sistema de governo colonial e racista. Nesse sentido, ao nos depararmos com casos como o de Madagascar, onde havia estrutura política de reis e ministros,

veremos que tudo foi drasticamente interrompido para a imposição de sistema de submissão europeia (ESOAVELOMANDROSO, 2011)<sup>78</sup>.

Não houve nas nações africanas a sequência ocorrida na Europa, em que os processos foram encadeados com ciclos que duraram, no mínimo, quatro séculos - pensando a transição do domínio católico para as dinastias e daí para as nações. No continente africano tivemos sobreposição de sistemas ocidentais, não padrão no Oriente, por meio de uma ruptura drástica de organização política e social, já muito bem estabelecida em África.

Por fim, temos a questão das comunidades. Esse ponto pode ser discutido a partir do viés das etnias. Como vimos, o processo de formação de consciência nacional parte de cima para baixo, com a imposição de características que os próprios governantes queiram, somados à eventuais protonacionalismos. Entretanto, no caso do continente africano, a imposição veio do europeu, que desconhecia completamente a cultura local e não tentou, em momento algum, criar sentimento nacional, senão trazer teorias racialistas que, além de diminuir os autóctones, impunham a nacionalidade europeia nessas realidades, valendo-se de passado histórico e cultural que em nada lhes representava.

78 Conforme Esoavelomandroso (2011), a história de Madagascar com a Europa tem início em meados do século XIX, quando a França tenta impor-se na ilha. Porém, por meio da diplomacia, o rei Radama I consegue impor a soberania de Madagascar sobre a Europa. Em 1864, Radama II é assassinado e o primeiro ministro Rainilaiarivony comanda o país entre 1864 e 1895, tentando manter o aspecto diplomático com a Europa. Entretanto, já em vias da Conferência de Berlim, em fins de 1884 e começo de 1885, a França dá início à primeira guerras franco-merinas, entre 1883/1885, e que será sucedida pela segunda guerra franco-merina, entre 1894/1895, para tentar dominar a ilha. Tanto a família real, representada pela figura da rainha Ranavalona III, quanto o primeiro ministro, acabam caindo sob o domínio francês. Logo em seguida, inicia-se os movimentos organizados contrários ao regime colonial, que duram até a independência da ilha, em 26 de junho e 1960.

## GRUPOS ÉTNICOS E POLÍTICOS

O contexto apresentado anteriormente, juntamente com suas consequências, está representado na realidade de “*Beasts of no Nation*” (2015). Pode-se notar na trama da obra que, logo de início, houve um golpe militar executado pelo grupo Conselho de Reforma Nacional (CRN) para tomar o poder político do país fictício/não nomeado, gerando um conflito civil-militar. Há, ainda, no enredo do filme, tal qual visto anteriormente, grupos civis lutando pelo poder, originando, inclusive, milícias. Desse modo, temos: (i) o PFL<sup>79</sup>, um grupo contrário à CRN, que passa a guerrear contra o atual grupo governamental; e (ii) as milícias da Força de Defesa Local (FDL), aquela que o protagonista Agu acaba sendo inserido como membro.

No decorrer do filme, encontramos ainda alguns grupos que seriam órgãos institucionais, que de alguma forma estão ligados aos três poderes, como o Congresso do Povo Unido (CPU); vemos, ainda, novos grupos surgindo, como o grupo do Comandante, que acaba se separando da FDL, no terceiro ato da trama. Assim, conseguimos perceber a pluralidade de forças internas deste país africano não identificado, que possui, ao menos, quatro grandes grupos dentro de seu esquema político.

O primeiro grupo a termos conhecimento na trama do filme é o Conselho de Reforma Nacional (CRN). Partindo do nome do grupo, já temos uma autodeclaração de nacionalidade e de caráter reformista. Ficamos sabendo, por meio do pai de Agu e da comunicação transmitida pelo rádio que ele está ouvindo, que o CRN tomou o poder, por meio de golpe de Estado, e que dissolveu os outros partidos. Vamos descobrir, com o passar da narrativa, que este grupo terá o apoio do Congresso do Povo Unido – discutido posteriormente.

79 Este é o único grupo do filme que não possui o significado de suas siglas, nem na obra fílmica e nem no roteiro.

Assim sendo, em certa passagem da trama, vemos a equipe do Comandante em um vilarejo recém atacado e conquistado. Ao fundo dessa cena, há uma faixa do CRN, em que está escrito “*It’s our turn to eat*”, o que, em uma tradução livre, significaria “É a nossa vez de comer”. Esta frase pode remeter à mudança de poder de um grupo étnico para outro, comum aos contextos africanos, devido à forçosa convivência imposta pelo imperialismo europeu. Teríamos, desse modo, um grupo antes desfavorecido, que passará a usufruir de privilégios. Neste sentido, o “eat” pode representar literalmente o ato de comer ou o sentido de retirar sua parcela de privilégios, acordos internacionais etc.

Já o Congresso do Povo Unido é pouco citado no filme, mas fica subentendido que seria órgão institucional, representante de um dos três poderes. Em outro momento da narrativa, o Tenente diz: “*The National Reformation Council took advantage of this instability and militarily seized power to restore UPC dominance*”, ou seja, “O Conselho da Reforma Nacional tirou vantagem desta instabilidade e tomou o poder militar para retomar o domínio do Congresso do Povo Unido”, em tradução livre. Neste momento, dá a entender que o Congresso do Povo Unido é este órgão à parte, já que o CRN conseguiu, de certa forma, dominá-lo.

Ao fim do segundo ato, podemos notar um enquadramento da câmera responsável por permitir que o espectador veja o símbolo do CPU escrito na parede de uma casa, de forma bastante simples, manualmente, dando impressão de “não-oficial” e, ao mesmo tempo, mais popular. É justamente essa questão do popular que o órgão deve representar, entretanto, o que dá a entender, no decorrer da narrativa, é que essa instituição acabou por se aliar ao grupo recém-chegado ao poder, isto é, a CRN.

Por fim, temos o grupo Força de Defesa Local, ou FDL, ao qual o Comandante e Agu pertencem. Este tem como líder Dada Goodblood, que aparece no terceiro ato da narrativa, mas sendo citado anteriormente várias vezes, demonstrando sua influência e poder. Ele é o político

que se articula com os agentes internacionais, fazendo tratados e concessões que favoreçam apenas as empresas estrangeiras e a si mesmo, bem como os soldados que lhes são ausbordinados, se valendo, para isso, de discurso inflamado e populista.

Para além de Dada, podemos entender que esse grupo, assim como o PFL (grupo contrário ao governo e também ao FDL, cujas siglas não são apresentadas em nenhum momento da narrativa ou do roteiro de *“Beasts of no Nation”*, 2015) está tentando tomar o poder para também ter a “sua vez de comer”, frase curiosamente proferida pelo próprio Comandante, minutos antes da faixa descrita anteriormente ser exibida ao espectador.

A ambivalência do nome do líder da Força de Defesa Local também merece atenção. Dada remete ao líder Id Amin Dada (1925-2003), personagem que passou de libertador nacional à ditador sanguinário, durante o período em que governou Uganda (1971 a 1979). Tais facetas parecem, inclusive, ser duplamente exploradas no personagem de *“Beasts of no Nation”* (2015), visto seu sobrenome: sangue bom (*“Goodblood”*), misto entre virtude e violência.

Por fim, há um momento da trama de *“Beasts of no nation”* (2015) em que se vê criança-soldado em cima de uma camionete que foi conquistada pelos membros do FDL no segundo ato da trama. O veículo é zebrado, o que pode sugerir a figura de uma presa, já que as crianças do FDL o tomam da CRN, numa espécie de emboscada, como se estivessem caçando.

Nesta mesma passagem, vemos a escrita das siglas do grupo FDL (NDF em inglês) com tinta, manualmente. Ademais, a cena é composta por três integrantes na carroceria da camionete, sendo duas crianças e um adolescente, que estavam atacando o vilarejo sob o domínio da PFL. Nesse instante, portanto, temos a representação do embate entre as três frentes que tentam comandar o país.

Esse panorama é muito bem analisado por Mbembe, quando afirma que os conflitos em solo africano hoje em dia não possuem mais um monopólio sobre a violência. Segundo o camaronês (MBEMBE, 2018, p.53), “milícias urbanas, exércitos privados, exércitos de senhores regionais, segurança privada e exércitos de Estado proclamam, todos, o direito de exercer a violência ou matar”.

É exatamente o que se vê em *“Beasts of no nation”* (2015), um cenário em que o direito sobre a vida e a morte envolvem várias forças. Alguns apoiados pelos Estados Ocidentais, outros pela elite interna, ou até mesmo, como no caso do Comandante, uma dissidência, chegando ao ponto de que “Estados vizinhos e movimentos rebeldes arrendam exércitos a Estados pobres” (MBEMBE, 2018, p.53). É uma mudança no paradigma de se fazer a necropolítica, em que “cada vez mais, a maioria dos exércitos é composta de soldados-cidadãos, crianças-soldados, mercenários e corsários” (MBEMBE, 2018, p.53).

Em *“Pantera Negra”* (2018), podemos traçar linha de raciocínio que destoa do filme anterior. Isso é possível, uma vez que apresenta realidade intocada pelo imperialismo e neocolonialismo. Em *“Beasts of no Nation”* (2015) nós temos um país que foi colonizado pela Inglaterra durante anos, fomentando disparidade entre os grupos étnicos existentes e jogando-os à própria sorte, posteriormente, tendo em vista ocorrência de processo de descolonização, sem o menor auxílio e cuja realidade atual remete à nova forma de colonização, por meio da China, por exemplo (que será melhor debatido no capítulo posterior).

Em contrapartida a essa visão, temos Wakanda, uma nação que se organizou e se estruturou em moldes políticos próprios, manteve seu fluxo natural de organização, sem quebras abruptas, como foi o colonialismo dos séculos XIX e XX para os países africanos. Quando Poutignat e Streiff-Fenart (2011) afirmam que diversas etnias podem coexistir, *“Pantera Negra”* (2018) exemplifica isso em sua realidade africana intocada pelo eurocentrismo.

No primeiro ato da trama, ficamos sabendo que o rei de Wakanda, T'Chaka, morreu em um atentado e que seu filho assumirá temporariamente o trono. Quando nosso protagonista volta para seu país, ele terá de participar de rito para que possa assumir o lugar simbólico de Pantera Negra. Se um outro grupo étnico deseja exercer o poder, ele poderá propor o desafio ao príncipe, sem a necessidade de golpes de Estado. O que o diretor do filme, Ryan Coogler, faz aqui é imaginar os conflitos étnicos dentro de um Estado-nação, de maneira afrocentrada, ou, seguindo a noção de Sarr (2019): Afrotópica.

Vale lembrar que este processo de seleção de quem comandará a nação não apenas foge da estrutura colonial europeia, como também remete à tradição existente em território africano. Costa e Silva (2013, p.18) afirma que:

Alguns estados [em África] estendiam-se por amplos territórios e eram formados por várias nações, sob o comando de uma delas – e a esses estados chamamos impérios. Havia reinos menores, com uma ou mais nações. E outros ainda menores, que podemos comparar às cidades-estados da Grécia antiga. Essas várias entidades políticas eram compostas geralmente de uma família real, ou de duas ou mais famílias reais que se revezavam no poder ou o disputavam pelo voto ou pelas armas.

Em “*Pantera Negra*” (2018), temos 5 grupos étnicos que compõem Wakanda, para além da etnia do Pantera Negra, que seria a sexta. São elas: a Tribo da Fronteira, a Tribo da Mineração, a Tribo do Comércio, a Tribo do Rio, a Tribo das Montanhas (ou, os Jabari) e a Tribo do Pantera Negra. Cada uma desempenha um papel social dentro daquele Estado-nação. De alguma forma, todas estão incluídas na organização social, política e econômica. Em determinado momento da trama, inclusive, T'Challa pergunta para seu melhor amigo, da Tribo da Fronteira, como ele deve proceder quanto aos imigrantes. Isso já demonstra que o papel social do rei de Wakanda não é o de ser soberano e absoluto, senão o de coordenar as ações.

Vale ressaltar a caracterização dessas tribos, que em muito conversam com grupos étnicos existentes no continente africano, como a tribo dos Comerciantes, que possuem uma vestimenta que faz referência aos berberes, povos comumente conhecidos pelas rotas comerciais entre o Norte e o Sul do continente, atravessando a faixa do Sahel; por isso suas roupas protegem mais o corpo, deixando apenas os olhos à mostra. Outro exemplo é a tribo dos Rios, que homenageia povos provenientes do centro das densas matas tropicais localizadas na região central da África; com pintura corporal pontilhada e roupas que cobrem menos o corpo, o grupo dos Rios lembra os Pigmeus, por exemplo. A leitura, nesse segundo exemplo, é a dos rios como peças fundamentais na interiorização do território, daí a semelhança com povos mais ao centro do continente.

Costa e Silva (2013, p.19) ainda afirma que, em alguns reinos, “as decisões eram tomadas por um conselho dos chefes das famílias que ali viviam”, ponto este que também vemos em *“Pantera Negra”* (2018), em passagens nas quais encontramos os líderes de todas as tribos no grande salão em que está o trono do Pantera Negra, todos em um círculo, demonstrando noção similar a de um Conselho e uma ideia de igualdade entre todos, reforçando, assim, a ideia proposta da figura do rei como sendo a de um articulador.

Sabemos, além disso, que a Tribo das Montanhas, ou a Tribo Jabari, é isolada das outras, por conta de conflitos anteriores. Mas sabemos também que isso é fruto do passado e que, quando da morte do rei, existe o desafio envolvendo o trono de Wakanda e a possibilidade de dele participarem. É essa organicidade dentro do sistema social e político que nos instiga a imaginar se a realidade caótica de *“Beasts of no Nation”* (2015) existiria, caso o neocolonialismo não tivesse ocorrido e gerado tantas conseqüências em solo africano.

Em *“Borom Sarret”* (1963), podemos dizer que o processo é diferente dos outros dois filmes, pois eles destacam ideia macro para

debater colonialismo, nação e etnia. Já na película dirigida por Sembène, o processo é mais particular e individual, pois não acompanhamos líderes de milícia e nem reis, mas sim um trabalhador comum (carroceiro). O ponto mais importante disso, talvez, seja o fato de que esse personagem sente, a cada segundo, o fardo, as marcas e as consequências do processo colonizador.

Já mencionamos anteriormente os *takes* que Sembène organiza para nos mostrar as disparidades sociais, destacando também a mudança de trilha sonora, quando o personagem sai do bairro dos nativos e se dirige ao centro da cidade. Nesse sentido, há uma passagem que reforça esse ponto, na mesma medida que pontua fortemente o motivo das fronteiras dos Estados-Nação em África não funcionarem. O trecho em questão é quando o carroceiro está voltando para sua casa sem a carroça e pensa tanto sobre as glórias dos seus antepassados quanto nas dificuldades que ele próprio vive.

Essa duplicidade de pensamento remete ao que Frantz Fanon (2008, p.34) pondera a respeito da psiquê do homem negro africano em uma realidade desestruturada pelo eurocentrismo:

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será. No Exército colonial, e especialmente nos regimentos senegaleses de infantaria, os oficiais nativos são, antes de mais nada, intérpretes. Servem para transmitir as ordens do senhor aos seus congêneres, desfrutando por isso de uma certa honorabilidade. Temos a cidade, temos o campo. Temos a capital e a província. Aparentemente o problema dessa relação é o mesmo em toda parte.

Podemos notar no protagonista “*Borom Sarret*” (1963) um homem que sente raiva de sua situação, que a condena. Ele não quer

se aculturar, tanto que, no começo do curta-metragem, pede proteção aos deuses “contra a lei e contra os canalhas”. Dessa forma, podemos ver o quanto ele tem noção de que as leis coloniais ainda vigentes em um Senegal independente são contra ele. O nosso protagonista não é o homem a quem Fanon (2008) se refere: o que se acultura. Mas isso não é mérito ou demérito de quem acultura ou não acultura. Está mais ligado a outro aspecto que Fanon (2008, p.95-96) explica:

1. Meu paciente sofre de um complexo de inferioridade. Sua estrutura psíquica corre o risco de se desmantelar. É preciso protegê-lo e, pouco a pouco, libertá-lo desse desejo inconsciente. 2. Se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em uma situação neurótica. Surge, então, a necessidade de uma ação conjunta sobre o indivíduo e sobre o grupo. Enquanto psicanalista, devo ajudar meu cliente a *conscientizar* seu inconsciente, a não mais tentar um embranquecimento alucinatório, mas sim a agir no sentido de uma mudança das estruturas sociais. Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de *escolher* a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais.

Dessa forma, vemos que o protagonista de Sembène, diante dos conflitos étnicos surgidos pelo colonialismo, não escolhe entre embranquecer e nem desaparecer: ele toma consciência de si, de sua cultura, de sua história e da sociedade em que vive. Ele critica a vida moderna, a sociedade que apagou seus antepassados heróicos e que

o deixou na miséria. Ele é consciente! A frase final de Fanon (2008), no trecho acima, resume o protagonista no contexto em que vive: ele é ativo e pensando sobre a origem dos conflitos viventes, portanto, nas estruturas sociais criadas pelo europeu.

## GUERRAS

Já comentamos anteriormente sobre a visão preconceituosa criada pelo Ocidente sobre o continente africano. Uma das principais é a da constante existência de conflitos civis e guerras, reforçando estereótipos de “não-civilizados”, uma vez que “só ficam em guerra”. Entretanto, ao analisarmos os três filmes, poderemos desenvolver três visões bem diferentes.

Em “*Beasts of no nation*” (2015), no primeiro ato da trama, quando a vila de Agu é atacada, é possível perceber o cenário de devastação e destruição das guerras civis causadas pelos embates dos grupos étnicos e políticos envolvidos no enredo do filme. A narrativa é bastante perspicaz ao usar câmeras panorâmicas e planos gerais para nos apresentar o resultado destes sucessivos confrontos, que acabam comprometendo comunidades, vilas e cidades.

Ao se confrontarem, os grupos antagônicos acabam esmagando as populações e tudo o que encontram pela frente. A cena é complementada pela apresentação de um dos grupos, a CRN (Conselho de Reforma Nacional), matando civis, por acreditarem que são integrantes de outro grupo, a PFL, quando, na verdade, eles não estão atrelados a grupo algum. A panorâmica de Fukunaga nesta cena mostra a imensidão do conflito em uma só vila. Se pensarmos isso em contexto nacional, temos um país sem escolas, sem hospitais, sem supermercados, enfim, uma sociedade estagnada por conta da guerra.

Como superar, então, os problemas causados por conta da guerra civil-militar sem fim?

São questões como essas que o filme suscita sobre a realidade africana gerada pelo colonialismo europeu, desconstruindo, desse modo, qualquer visão precipitada sobre o continente, como “esse povo só sabe guerrear”. A questão é outra, pois a guerra é condicionada por um contexto fragmentado. Assim sendo, tal qual apresentam as *Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais*, podemos fazer “questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento” (BRASIL, 2006, p.241) e do eurocentrismo, por exemplo.

Neste sentido, “*Beasts of no Nation*” (2015) se destaca em relação a outros filmes hollywoodianos sobre guerras civis africanas, já que ele não apresenta simplesmente o conflito, descontextualizado, focando apenas na barbárie – ainda que esse último aspecto esteja presente na narrativa. O primeiro ato inteiro da obra mostra a vida comum do menino Agu, com sua família e amigos, indo justamente na contrapartida do discurso comum de “bárbaros” ou “selvagens”. A reflexão parte de como a vida comum, alegre e bonita dessa criança, foi drasticamente desestruturada, por conta de uma guerra que envolve parte de interesses e interferências estrangeiras, que dificultam o processo.

“*Pantera Negra*” (2018) nos apresenta a realidade africana sem a presença de agentes externos ou contexto pós-colonial. Quando chegamos ao terceiro ato da narrativa, encontramos conflito entre os grupos, mas que é rapidamente resolvido, quando a personagem Dora Milaje (nome do cargo referente ao corpo militar de Wakanda) rende o líder da revolta. A narrativa fílmica é inteligente, quando registra esse momento de rendição, por meio de um enquadramento aberto, em que a chefe do braço armado se sobrepõe ao personagem que coordena o motim, de joelhos, formando um painel em que há certa ordem. O intuito do revolucionário não é caos e destruição e a intenção do exército não é punição e vingança.

E o que a obra pode nos dizer é que numa realidade intocada pelo Ocidente é possível a ocorrência de conflitos, porém, como não há interferências externas, associadas aos interesses dos europeus, norte-americanos e chineses, a questão é melhor resolvida, uma vez que apenas os povos africanos participarão dessa situação, segundo possibilidades existentes no próprio contexto interno. Os conflitos não resultam numa guerra, em sentido lato, por isso a destruturação material e a violência contra pessoas são registradas numa escala absolutamente inferior, menos impactantes do ponto de vista social.

Na contramão das duas obras anteriores, vemos novamente Sembène apresentando o aspecto do indivíduo comum que habita em África. Em "*Borom Sarret*" (1963), o protagonista vive o conflito da segregação, segundo um misto existente entre a luta de classes e as diferenças culturais. Os conflitos neste filme são o da "cidade contra o campo, as elites neocoloniais da burguesia contra o campesinato e o *Lumpenproletariat* e a língua francesa contra as línguas africanas" (DIAWARA, 2011, p.22). A guerra não assume neste filme sua face mais explicitamente destrutiva, mas sim sua presença nos gestos ordinários, nas relações travadas no dia-dia, segundo emprego de poderes simbólicos e materiais.

Há uma passagem no curta-metragem que representa este momento com perfeição. No momento de virada da trama, quando o protagonista chega na cidade e é interpelado pelo policial, Sembène nos apresenta o conflito, pois as carroças não podem entrar no perímetro urbano. Quando isso acontece, a autoridade pede a autorização do protagonista para estar andando ali e, quando vai revirar seus bolsos em busca de algum documento, ele deixa uma medalha cair. Esta medalha representa algo que ele fez por aquele país, algum mérito, e eis que o policial pisa nela, justamente quando o carroceiro vai pegá-la, gerando o primeiro plano-detalle do filme, uma imagem icônica: o punho do trabalhador, do homem comum, cerrado sobre as botas do sistema, representado ali pelo pé do policial.

A representação da opressão fica completa quando, intercalado com o plano-detalhe<sup>80</sup> supracitado, vemos o trabalhador em *plongée*, ou seja, visto de cima para baixo, na intenção de diminuí-lo, e a figura de autoridade em *contra-plongée*<sup>81</sup>, de baixo para cima, no sentido de exaltá-lo. É um dos pouquíssimos momentos em que Sembène “quebra” sua narrativa, mediante o emprego de planos cinematográficos diferentes. Esse expediente permite ao cineasta nos apresentar de forma alegórica a “guerra civil” existente no seio daquela sociedade (o conflito aqui é outro). A passagem remete à Mbembe (2018, p.41) e as reflexões que tece a partir de Fanon:

Frantz Fanon descreve de maneira espantosa a espacialização da ocupação colonial. Para ele, a ocupação colonial implica, acima de tudo, uma divisão do espaço em compartimentos. Envolve a definição de limites e fronteiras internas, representadas por quartéis e delegacias de polícia; está regulada pela linguagem da força pura, presença imediata e ação direta e frequente; isso se baseia no princípio da exclusividade recíproca. [...] Nesse caso, a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é.

A partir dessa afirmação, é possível aprofundar ainda mais as reflexões envolvendo a passagem do carroceiro com o policial. Quando, no início do capítulo, se vê Mbembe (2018) afirmando que a metrópole trata a colônia como inimigo absoluto, ela passa adiante essa visão para a elite colonial que sucumbe à ideologia europeia. Durante os movimentos de independências africanas, quem toma o poder, em boa parte dos casos, é quem está em consonância com a visão ocidental, ou quem quer se vingar daqueles que se aliaram à Europa. Os governos racialistas da África Austral e os conflitos étnicos da África Ocidental representam, respectivamente, exemplos do que foi dito.

80 Conforme Aumont e Marie (2012), o plano pode ser concebido como enquadramento, composição e fotograma. Ademais, de acordo com Araújo (2002), o plano detalhe é quando esse recorte “mostra o detalhe do rosto, de uma parte do corpo, de um objeto” (p.63).

81 Um enquadramento/posição de câmera, segundo Aumont e Marie, é “o conjunto do processo, mental e material, pelo qual se chega a uma imagem que contém um certo ângulo” (2012, p.98), assim, o *plongée* é quando se filma uma imagem de cima para baixo, e o *contra-plongée* quando se filma de baixo para cima.

Em “*Borom Sarret*” (1963) esse aspecto está muito visível, uma vez que a força policial, tal qual apontado por Mbembe (2018), vai contra o próprio povo, por conta da “invasão” do homem senegalês comum à espaço que não o pertence – ou seja, também aqui a ideia do controle espacial tão fortemente presente no colonialismo. Por mais que “*Borom Sarret*” (1963) se passe em um Senegal independente, o espaço anteriormente ocupado pelo europeu passa a ser tomado pela elite local, grupo que “herdou” a visão orientalista. Vale destacar ainda que, mais adiante no texto, a questão espacial será um pouco mais aprofundado.

## REFUGIADOS

Outra realidade muito explorada dentro de representações cinematográficas sobre África é a dos refugiados. Se pensarmos em conflitos civis como os supracitados, a ideia dos refugiados surge diretamente como consequência desses conflitos. Segundo dados retirados do documento oficial do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados de 2015<sup>82</sup>, os países em que mais saem refugiados são: Síria, Afeganistão, Somália, Sudão do Sul e Sudão. Já os que mais recebem refugiados são: Turquia, Paquistão, Líbano, Irã, Jordânia, Etiópia, Quênia, Chadi, Iêmen, Sudão do Sul, Uganda e Sudão.

Como podemos perceber, na África estão três dos cinco países de onde mais saem refugiados que buscam asilo em países vizinhos, no próprio continente africano. Saem da Somália, do Sudão do Sul e do Sudão e vão para a Etiópia, Quênia, Chade, Sudão do Sul, Uganda e Sudão, respectivamente. Lembrando que Etiópia, Sudão do Sul e Sudão tiveram/têm conflitos recentes.

82 ACNUR. Disponível em <<http://www.unhcr.org/576408cd7.pdf>>. Acessado em 16/06/2017.

Podemos, então, traçar paralelo com os fluxos migratórios apresentados em “*Beasts of no Nation*” (2015), uma vez que o país fictício de Fukunaga (2014) e Iweala (2006) também não possui capacidade de lidar com os refugiados de outros países, já que está mergulhado em uma guerra civil. Exemplo da desestruturação social acarretada pelos fluxos é o pai de Agu, que larga a função de professor para cuidar de campo de refugiados, cujo terreno utilizado para a implantação foi fornecido por ele mesmo, a partir de suas posses (antes mesmo do golpe da CRN).

Vemos um *take* rápido em que Agu olha pela janela do carro e vê um campo de refugiado com várias pessoas sobrevivendo como podem, para fugir do contexto de guerra e miséria encontrado em seu país de origem. Esse processo acaba se tornando comum, por conta do ciclo que os conflitos geram: das guerras civis e destruições ocasionando golpes militares, epidemias, fomes ou crises humanitárias vividas por alguns países. A população acaba criando grandes fluxos migratórios de refugiados, que esbarram em contextos marcados por conflitos noutros países, parecidos com aquela que caracterizava o país de origem.

Hobsbawm (2007, p.88) afirma que estes grandes fluxos de refugiados e imigrantes envolveu os confrontos entre Estado e grupos armados não-estatais, por conta da recaída global registrada no final da Guerra Fria. Isso acabou gerando “uma das maiores epidemias de massacres, genocídios e ‘limpeza étnica’ desde os anos que se seguiram imediatamente à Segunda Guerra Mundial”.

Mbembe (2018, p.51) complementa essa análise, ao afirmar que as guerras da contemporaneidade não visam a conquista e o gerenciamento da região, senão forçar a submissão do inimigo a todo e qualquer custo, “independentemente de consequências imediatas, efeitos secundários e ‘danos colaterais’ das ações militares” e ainda reitera que “as guerras contemporâneas são mais reminiscência das estratégias de guerra dos nômades do que das guerras territoriais de ‘conquista-anexação’ das nações sedentárias da modernidade”.

Desse modo, originar-se-á um deslocamento de sociedades humanas, que foi registrado em mais de 20,8 milhões de pessoas refugiadas, em 2005, “fortissimamente concentradas em certas regiões do Oeste e do Centro-Sul da Ásia, da África e do Sudeste da Europa, ou provenientes delas” (HOBSBAWM, 2007, p.88). Essa realidade é tão latente, que a vemos nos outros dois filmes selecionados.

Em *Sembène*, temos o carroceiro levando um estrangeiro até o cemitério para enterrar seu bebê, porém, por conta da burocracia e da falta de documentos, ele não consegue enterrá-lo, gerando uma das cenas mais marcantes do filme. O diretor se vale de um enquadramento cinematográfico em que o pai é captado parado na porta do cemitério, com o corpo de seu filho no chão, ao seu lado, sem o direito humano básico de velar sua criança. Não consta explicitamente que o personagem é um refugiado, mas dado o contexto de independências e conflitos registrados em todo o território africano no início da década de 1960, bem como a falta de dinheiro e de documentos do personagem, podemos inferir que sim.

Já em *“Pantera Negra”* (2018), temos um país que não recebe refugiados, pois suas fronteiras não são abertas. Esse é, inclusive, um debate muito forte contido no filme. Ainda no primeiro ato do filme, temos duas cenas em sequência onde a personagem de Nakia fala para T’Challa que Wakanda precisava fazer programas para refugiados. Na sequência, o protagonista vai desabafar com seu amigo W’Kabi, que é justamente da tribo da Fronteira, e lhe sobre fazer ou não um programa de Refugiados.<sup>83</sup> No discurso final na ONU, entretanto, T’Challa afirma que se deve construir pontes e não muros.

83 W’Kabi responde à T’Challa: “*You let refugee in, they bring their problems with them. And then Wakanda is like everywhere else*” (COOGLER, COLE. 2018, p.31). Em tradução livre, promovida pelos autores deste trabalho: “Você deixa os refugiados entrarem, eles trazem seus problemas consigo. E então, Wakanda se torna como qualquer outro lugar”.

Ao fim e ao cabo, pode-se ver, no decorrer deste capítulo, que a necropolítica rege o contexto de conflitos étnico-raciais, guerras civis, gerando um forte fluxo migratório no continente africano. Do mesmo modo, observa-se que isso se deve à imposição de um sistema perverso, iniciado no neocolonialismo e no imperialismo, mas mantido até os dias atuais, por meio de suas influências (que será melhor abordado no próximo Capítulo).

Mas é importante ressaltar que este movimento de conflitos que se vê na África contemporânea (e em outros lugares ao redor do mundo, como o próprio Mbembe chama a atenção, como Kosovo, Israel-Palestina etc.) se deve a uma nova forma de se fazer uso da necropolítica. De acordo com Mbembe (2018, p.58), nesse novo modo nota-se que:

[...] as populações são então decompostas entre rebeldes, crianças-soldado, vítimas ou refugiados, civis incapacitados por mutilação ou simplesmente massacrados ao modo dos sacrifícios antigos; enquanto os 'sobreviventes', depois de um êxodo terrível, são confinados a campos e zonas de exceção. [...] Cada vez mais, a guerra não ocorre entre exércitos de dois Estados soberanos. Ela é travada por grupos armados que agem por trás da máscara do Estado contra os grupos armados que não têm Estado, mas que controlam territórios bastante distintos; ambos os lados têm como seus principais alvos, as populações civis desarmadas ou organizadas como milícias.

Os três filmes selecionados oportunizam ver entender a trajetória da necropolítica em África. Em "*Borom Sarret*" (1963) na relação metrópole-colônia, em que os colonizados são "inimigos absolutos". Em "*Beasts of no nation*" (2015) como consequência desse processo, nos conflitos civis e étnico-raciais contemporâneos, em que a guerra é travada por todos os lados. Em "*Pantera Negra*" (2018) a via metafórica e afrofuturista é empregada para tratar os conflitos internos fora do campo de atuação do eurocentrismo, aludindo à África dos grandes impérios.



5

Agentes  
Externos

## (NEO)COLONIALISMOS

Para analisar os quatro tópicos presentes neste Capítulo, iremos nos valer dos conceitos de colonialismo do filósofo nigeriano Emmanuel Chukwudi Eze (2017), cujos pensamentos e análises são bastante focados nas noções de pós-colonialismo.

Segundo o autor, o colonialismo em África pode ser datado em diversos períodos da chamada História Moderna. Eze (2017, p.02) afirma que:

Com relação a África, portanto, uso o termo de “colonialismo” como um conceito geral para designar as realidades históricas de a) as incursões imperialistas europeias na África, que começaram no final do século XV e princípio do século XVI e derivaram no massivo comércio transatlântico de escravos; b) a conquista e ocupação violentas de várias partes do continente realizadas pelas diferentes potências europeias durante o século XIX e começos do XX; c) a administração forçada dos países e povos africanos que seguiu sua conquista e durou até sua independência nos anos cinquenta e sessenta, e – no caso de Zimbábue e África do Sul – até os oitenta e noventa. O comércio de escravos, assim como a conquista, ocupação e administração forçada dos povos foram, nessa ordem, a reveladora história do colonialismo.

É a partir desse último contexto, especificamente, que as temáticas deste Capítulo serão trabalhadas. Partiremos do processo imposto pelas metrópoles europeias que, de alguma forma, perduram até hoje, direta ou indiretamente.

Em “*Borom Sarret*” (1963) a presença do ex-colonizador é evidenciado no contexto extra-filme (Ministério da Informação), como mencionado anteriormente. A presença direta de agente externo na narrativa deste filme envolve o contexto pós-independência vivido no Senegal, em 1963. O Ano Africano de 1960 acabou de ser vivido,

quando dezessete países se tornaram independentes do colonialismo europeu e “alguns Estados procuravam desenvolver uma liderança e um maior protagonismo, às vezes transformador”, entretanto, “outros buscavam apenas sobreviver, fazendo as alianças possíveis e/ou necessárias”, conforme afirmam Visentini, Ribeiro e Pereira (2014, p.99).

Nesse duro processo de desenvolvimento de um Estado sob base do colonialismo europeu, gera-se uma condição traumática, no sentido grego de “ferida”. Tal cenário é descrito por Mazrui (2011, p.06):

Os casos, porém, de sucessão política resultantes de um golpe militar de Estado foram, de longe, os mais frequentes. Acima de setenta golpes de Estado ocorreram no continente desde a independência, em sua maioria ao norte da linha do equador. É necessário aqui acrescentar as sucessões consecutivas a um golpe civil de Estado (um governo civil sucedendo outro governo civil).

Dessa forma, ao compreendermos esse contexto imediato de pós-independência e as complexas consequências que acarretou, percebemos que, ao contrário dos outros dois filmes, em “*Borom Sarret*” (1963) não lidamos em momento algum com o “alto escalão” da estrutura social, como quando o Comandante vai até um dos líderes de grupo político, ou com o fato do próprio Pantera Negra ser o rei. Em “*Borom Sarret*” (1963) lidamos com o cotidiano de um trabalhador situado dentro do macro-contexto político e social do Senegal da década de 1960.

Nesse sentido, a obra de Sembène está muito mais interessada em mostrar as consequências da colonização francesa, mesmo após o processo de independência. Conseguimos visualizar até mesmo como a cidade do carroceiro está estruturada, uma vez que havia intervenção militar, impondo governos racistas em todas suas colônias, de brancos para brancos, como aponta Betts e Asiwaju (2011). É por isso que temos em “*Borom Sarret*” (1963) cenas que enfatizam a vivência

de dura realidade cotidiana, caso da passagem em que o protagonista é impedido de transitar livremente dentro de seu próprio país, porque segregado do centro urbano.

Mais um aspecto que denota não apenas a segregação, senão o fato de que a Europa – em específico, no caso de Senegal, a França – esteve fortemente envolvida nesse processo de segregação é a trilha sonora que difere os momentos em que o protagonista está em seu bairro e no centro urbano: no “bairro dos nativos” (expressão do próprio protagonista), é apresentada uma panorâmica dele e o som da xalam, instrumento musical de cordas tradicional da África Ocidental, já no centro notamos a mesma câmera panorâmica, mas acompanhada por música clássica ao fundo. Enfatiza-se, assim, a segregação social.

Além disso, vemos, em determinado momento da narrativa, um *griot* que surge e canta os atos heróicos de seus ancestrais. Nesta cena, o protagonista do filme o ouve com um sorriso no rosto e, no final da cantoria, o carroceiro o paga pelos serviços oferecidos. Desta forma, mesmo com pouca condição financeira, o personagem principal sabe reconhecer que a arte e cultura tradicionais devem ser valorizadas, pois trazem alegria em meio aquele contexto, algo considerado muito importante por ele.

Nessa passagem, vale a pena ressaltar que o *griot* não fala em francês, como a narração do nosso protagonista. Ademais, ao final do dia, quando encontramos o carroceiro voltando a pé com seu cavalo, sem a carroça, após o incidente na cidade, ele tenta encontrar responsáveis pelo que está passando, chegando a culpar o *griot*, por ter lhe tomado seus últimos centavos. Mas, logo em seguida o protagonista muda de opinião e consegue perceber que, na realidade, é o mundo moderno pós-colonial que gera uma série de dificuldades e problemas em sua vida.

Ao promover essa reflexão e criar o contraponto entre a cidade e a vida moderna com o campo e sua ancestralidade, Sembène sugere que o protagonista está se inserindo no lugar de ser que pensa sobre si e sua inserção na realidade social. Segundo Diawara (2011, p.37):

Teoricamente, portanto, pode dizer-se que Sembène inventou o paradigma do cinema africano moderno que todos os outros realizadores têm de alcançar ou desconstruir. Se olharmos para a oposição que Sembène faz entre tradição e modernidade, por exemplo, torna-se claro que a forma narrativa que impõe à história é uma estrutura linear. Em *Borom Sarret*, a viagem do condutor de carroça do bairro de Medina, símbolo de tradição, comunidade e religião, para o Plateau ou a cidade moderna com estradas pavimentadas, prédios altos e semáforos, alerta-nos para a forma de alienação e humilhação pela qual passou. Embora Medina seja um subúrbio a apenas poucos quilómetros do Plateau, a distância de tempo e espaço parece ser de vários anos e centenas de quilómetros.

E o autor complementa esta análise, ao nos dizer que isso só é possível por conta do protagonista escolhido por Ousmane Sembène. O carroceiro é o responsável por criar esses conflitos entre campo x cidade, tradição x modernidade e afrocentrismo x eurocentrismo. Conforme Diawara (2011, p.24)

O que surpreende o espectador na curta-metragem de Sembène *Borom Sarret* (*O Bom Homem da Charrete*, 1963), é o estilo narrativo da voz-off do condutor de carroça, que tanto desempenha o papel de vítima da sociedade no filme, como assume o lugar do narrador onisciente no documentário. Enquanto um cavalo esquelético puxa uma velha carroça a chiar, do subúrbio pobre tradicionalmente religioso chamado Medina para uma secção modernizada da sociedade conhecida como Plateau, ouvimos o voz-off do condutor da carroça, parte monólogo interior, parte análise teórica marxista da alienação numa cidade africana neocolonial. [...] O que era novo no filme de Sembène é que ele conseguiu produzir, no que diz respeito à voz-off, um documentário 'imperfeito', de modo a transmitir clareza analítica a uma personagem que anteriormente teria sido considerada como estando fora da história; uma

personagem africana cujo discurso subverte a noção de que um condutor de carroça ou um sujeito africano não é capaz de pensar como um marxista ou um cientista social.

Dessa forma, conclui-se que o que difere o protagonista de “*Borom Sarret*” (1963) em relação ao dos outros filmes é, justamente, o lugar de onde ele vem e a noção de si e do sistema que o cerca.

Já em “*Beasts of no nation*” (2015) o que se vê é um contexto das consequências a longo prazo do passado colonial. Enquanto no filme senegalês nós temos muito direto o governo e a estrutura colonial francesa (tanto na narrativa como na própria produção do filme), na obra estadunidense de 2015 já temos essas consequências tardias, ou o resultado final desse processo.

Como foi debatido no Capítulo 4, o cenário caótico em que o protagonista Agu se encontra em determinados momentos da narrativa, por si só já validam essa experiência. Ele chega a questionar a própria humanidade, tendo em vista o cenário vigente, que resulta diretamente da colonização inglesa daquela região (inclusive, nota-se um garoto, em determinada passagem do filme, com a camiseta da seleção inglesa de futebol, comprovando mais ainda esse aspecto do quanto se estende os aspectos da colonização - mas esse tópico será melhor trabalhado posteriormente).

Nesse sentido, Chukwudi Eze (2017) traz uma afirmação que corrobora para o sentimento do protagonista de “*Beasts of no nation*” (2015). Segundo esse autor (EZE, 2017, p.05):

Se o comércio e as práticas da escravidão transatlântica foram erigidas filosoficamente sob a pretensa sub-humanidade da ‘raça’ africana, a prática do colonialismo foi, paralelamente, predicada desde a negação metafísica da historicidade do ser africano.

Assim, pode-se perceber que o que Agu afirma sentir em diversos momentos da narrativa está intimamente ligado a um projeto

estrutural e estruturante do Imperialismo e do Eurocentrismo. O autor nigeriano (2017, p.04) complementa:

E já que, para os filósofos da Ilustração, a humanidade europeia não era somente universal, mas a encarnação (e coincidia com) a humanidade em si mesma, o fato de enquadrar os africanos como uma espécie diferente, sub-humana, sancionava, portanto, filosoficamente a exploração dos africanos com métodos bárbaros que não eram admitidos para os europeus.

Essa visão da sociedade branca ocidental como a representação da própria humanidade em si é perceptível não apenas no personagem Agu, mas também no anti-herói Erik Killmonger, do filme “*Pantera Negra*” (2018). Internamente, a sociedade de Wakanda não se vê, em momento algum, como inferior, é justamente o oposto. Porém, não há contato com essa visão eurocêntrica e muito menos com o domínio imperialista. Entretanto, quando o antagonista da história aparece, ele traz consigo todas as mágoas e marcas de uma sociedade que, a todo momento, o teve como inferior. Inclusive, o pensamento que move o vilão é o de uma sociedade africana com recursos inimagináveis nunca ter auxiliado os povos africanos ou descendentes de africanos dentro do cruel contexto Ocidental. Esse questionamento/impasse proposto pelo antagonista corrobora com as reflexões propostas por Eze (2017).

## ONU

Encontramos na realidade dos filmes selecionados grande quantidade de instituições externas/estrangeiras, que adentram nos países africanos com o intuito ou justificativa de auxiliá-los. Entretanto, essa quantidade de agentes em países desestruturados política, social e economicamente acaba por ora dificultar ainda mais a situação local, ora vulnerabilizar ainda mais o país, facilitando a sua exploração (KOUASSI, 2011).

A exemplo destes agentes que encontramos representados nos filmes, abordaremos a Organização das Nações Unidas (ONU).

A ONU é uma instituição criada após a Segunda Guerra Mundial, como substituta da Liga das Nações, num contexto em que se mostrava necessário algum órgão que mediasse conflitos em países, após a catástrofe do conflito mundial (KOUASSI, 2011). Logo, em teoria, esse órgão tem como finalidade pacificar e mediar as relações internacionais, daí a ONU ter se envolvido diretamente com o processo de descolonização da África e das guerras civis africanas do pós-guerra.

A partir das noções preliminares sobre a ONU, quando nos deparamos com essa organização no filme *“Beasts of no nation”* (2015), vemos três veículos com as siglas dessa instituição passando pelo exército de crianças-soldado. Percebemos que as pessoas dentro do veículo fotografam a cena e se mostram curiosas, embora não ocorra nenhuma abordagem dos integrantes do exército mencionado. O grupo da ONU está com escolta militar nessa cena, protegendo-os, enquanto as crianças observam a passagem dos veículos com suas armas em punho, inertes.

Assim sendo, cabe aqui a análise de Kouassi (2011, p.1054) sobre a ONU, uma vez que o autor aponta que os laços estabelecidos entre África e essa organização eram:

[...] unilaterais e sob certos aspectos paternalistas, na justa medida que derivavam de atos elaborados e decretados por atores externos e estrangeiros, naturalmente levados a confundirem os interesses da África com aqueles da comunidade internacional, senão com os seus próprios.

Desse modo, podemos compreender um pouco melhor quais as implicações que a presença das Nações Unidas pode acarretar num contexto de guerra civil, como apresentado em *“Beasts of no Nation”* (2015). Entretanto, vale a ressalva, apresentada também por Kouassi

(2011), de que a ONU lidou de duas formas diante da realidade africana, ao longo da história: (i) aliada, historicamente, dos movimentos de libertação africana, e (ii) parceira em questões de desenvolvimento político, econômico e social.

Esta última é apresentada no final da narrativa do filme “*Beasts of no Nation*” (2015), quando o menino Agu é levado para o que seria um centro de reabilitação. Ressalta-se nesta cena, portanto, que a ONU é instituição responsável por cuidar, entre outras coisas, da reinserção social de crianças traumatizadas por conflitos civil-militar registrados em países do continente africano.

Na passagem em questão, é possível perceber como Agu está lidando com o processo de reabilitação. Num primeiro momento, temos o garoto na porta de seu dormitório, acabando de acordar, sozinho. Observa-se nesta cena a boa estrutura material do local, por conseguinte, a diferença com os cenários vividos pelo personagem ele até então. Em seguida, vemos o protagonista sofrendo de abstinência, não conseguindo dormir, por conta das drogas que consumiu, durante o segundo ato da narrativa.

Em outra passagem do filme igualmente envolvendo esse momento da trama, enfatiza-se a imagem da ONU desenvolvendo parceria em ações sociais. Numa delas, Agu não consegue socializar com as outras crianças, que acabaram de ganhar uma bola de futebol e brincam com ela. Noutra, vislumbramos o jovem na sala de aula (algo que não víamos desde um *flashback* no início da narrativa), enquanto o professor conversa individualmente com Agu sobre a necessidade do garoto se abrir, se socializar.

Em “*Pantera Negra*” (2018) também vemos a presença da ONU. Entretanto, o interessante é que as cenas igualmente apresentam líderes da nação africana fictícia de Wakanda se dirigindo até Viena e

sendo confrontados sobre a força e a relevância que o país africano possui, por políticos e por jornalistas.

A primeira menção à ONU em “*Pantera Negra*” (2018) é por meio de uma referência ao filme “*Capitão América: Guerra Civil*”, obra lançada em 2016 e em que registra-se a primeira aparição do personagem Pantera Negra no universo cinematográfico de super-heróis da Marvel. Nesta obra prévia, o pai do protagonista T’Challa, T’Chaka, é morto num atentado terrorista promovido pelo vilão Barão Zemo. Então, no começo do filme de 2018, o Pantera Negra é apresentado assistindo noticiário sobre a morte de seu pai na sede geral das Nações Unidas. A âncora da rede BBC diz o seguinte, conforme retirado do roteiro do filme (COOGLER; COLE. 2018, p.06-07):

*The tiny nation of Wakanda is mourning the death of its monarch, King T’Chaka. [...] Though it remains one of the poorest countries in the world, fortified by mountains ranges and an impenetrable rain forest, Wakanda does not engage in international trade or accept aid. The succession of the throne is expected to fall to the oldest of the King’s two children, Prince T’Challa<sup>84</sup>.*

Nesse trecho retirado do roteiro do filme, podemos ver que a mídia consegue apenas dizer que o país Wakanda é pobre, tem uma floresta densa em seu território e não aceitou ajuda internacional. O que podemos extrair disso é que tanto a mídia quanto a ONU não sabem da realidade do país e, mais do que isso, não se interessam em saber. Resumem a estrutura política à vigência de monarquia, sem menção a centralização de poder milenar, ritual de sucessão de trono e os cinco grupos étnicos que o integram (aspecto mais bem aprofundado no capítulo anterior).

84 “A pequena nação de Wakanda está de luto com a morte de seu monarca, o rei T’Chaka [...] Embora continue sendo um dos países mais pobres do mundo, fortificado por cadeias montanhosas e uma densa floresta tropical impenetrável, Wakanda não comercializa e nem aceita ajuda internacional. A sucessão do trono deve ir para o mais velho dos dois filhos do rei, o príncipe T’Challa”, em tradução livre nossa.

Ademais, esse ponto de vista é reforçado, ao vemos a cena pós-creditos finais, em que T'Challa decide abrir Wakanda para o mundo. Em seu discurso na ONU, ele fala sobre construir pontes e não muros, indo contra uma política xenofóbica, que se acirrou desde 2016 no mundo todo, tendo no ex-presidente Donald Trump, dos Estados Unidos, o seu mais forte símbolo<sup>85</sup>.

Por fim, T'Challa é questionado pelo embaixador da França – conforme podemos ver em um broche que ele leva consigo em seu paletó e confirmado por meio do roteiro da obra – “*With all due respect, King T'Challa, what can a nation of farmers offer to the rest of the world?*” (COOGLER; COLE. 2018, p.121)<sup>86</sup>. Ou seja, em um debate da ONU, o embaixador de um dos países mais importantes da instituição, enquanto membro permanente do Conselho de Segurança, faz um comentário extremamente xenofóbico e eurocêntrico, comprovando, inclusive, sua imagem histórica de colonizador, dada relação histórica existente entre França e continente africano. Dessa forma, vemos, no começo e no final do filme “*Pantera Negra*” (2018), a visão eurocêntrica mantida pela ONU sobre a África.

Obviamente que Wakanda funciona como uma metáfora de toda riqueza étnico-cultural que as Áfricas possuem, comportam. Essa abordagem dialoga com a ideia afrocêntrica, que quebra a visão dos jornais e da própria ONU sobre “um país de fazendeiros” ou “um país muito pobre com uma densa floresta”.

Já no filme de Ousmane Sembène, “*Borom Sarret*” (1963), temos uma reflexão ainda mais complexa. Nele é apresentado um Senegal recém-independente, com segregação social absoluta, daí o protagonista viver em um aglomerado de casas pequenas e rua de terra.

85 Referência à campanha presidencial de Donald Trump em 2016, em que ele propunha a criação de um muro na fronteira entre os Estados Unidos e o México.

86 “Com todo respeito, Rei T'Challa, mas o que uma nação de fazendeiros tem a oferecer para o resto do mundo?” – Tradução livre nossa.

Vemos, pouco a pouco, o asfalto, logo em seguida construções mais elaboradas, até chegarmos no centro da cidade, com casarões e edifícios. O carroceiro perde a sua carroça e volta para casa sem comida e com uma multa, tendo filho pequeno para alimentar.

Nesse dado contexto, a ONU não aparece em momento algum da narrativa. Pois, então, porque ela não está lá para auxiliá-lo?

A visão eurocêntrica que pauta a Organização das Nações Unidas não se faz presente para um homem adulto, que precisa alimentar a sua família, uma vez que diz respeito à situação comum dentro do capitalismo e da vida moderna. O próprio protagonista reflete acerca disso. A ausência da ONU na obra de Sembène é sintomática, no sentido de enfatizar que ela não está lá para evitar danos, senão para lidar com as consequências dos danos, depois que já ocorreram.

É assim que acontece em *“Beasts of no Nation”* (2015), em que a criança só é reabilitada depois que ela, por força própria, consegue fugir, e não o contrário, ou seja, um resgate ativo por parte da instituição.

Pode-se refletir ainda que a vida da criança, no caso de *“Beasts of no Nation”* (2015), é mais valiosa e chama mais atenção do que o resgate do protagonista de *“Borom Sarret”* (1963), uma vez que este já está completamente inserido no sistema e já possui sua própria visão e reflexão, como podemos ver no questionamento sobre a prisão que é essa vida moderna pós-colonialismo em que ele está inserido. Diversas são as vezes em que ele ressalta a grandeza de seus antepassados em razão da realidade em que vive. Fica ressaltada, portanto, a visão eurocêntrica sobre a ONU.

Assim, temos que a ONU, enquanto organização que parte do discurso da proteção dos Direitos Humanos Universais, intimamente ligada aos ideais iluministas, e que vem como uma continuação da Liga das Nações, que era mais uma das ferramentas do Imperialismo

européu do início do século XX, está estritamente ligada ao seguinte questionamento proposto por Eze (2017, p.11):

O maior e permanente dilema da filosofia africana, pois, é a tentativa de compreender e articular a experiência africana na “era da Europa”. Como, se pergunta, pode a mesma modernidade e Ilustração europeia, que promovia “ideais preciosos como a dignidade da pessoa” e a “democracia”, estar ao mesmo tempo, tão íntima e inextricavelmente implicada na escravidão e nos projetos coloniais?

O autor nigeriano nos ajuda a entender o caráter demagógico por trás desse discurso da ONU, que sintetiza esse questionamento. Há uma diferença entre o real e o ideológico aqui presentes. O próprio Eze (2017) faz um extenso levantamento acerca de diversos pensadores europeus consagrados, que propagavam o ideal humanista, mas que, na mesma medida, propagavam o ideal eurocêntrico e imperialista. Nesse sentido, é de muita relevância repensar com cautela todas as muitas facetas envolvendo o papel da ONU nos países africanos.

## CHINA

Outros agentes externos que encontramos na África são as indústrias estrangeiras. Essas podem ter origem: (i) europeia, como consequência direta do colonialismo, realidade bem apontada pelo já apresentado documentário original Netflix “*Virunga*” (2014), dedicado a tratar de empresas petrolíferas que, por meios ilícitos, tentam se estabelecer na região do Congo; ou então (ii) indianas, chinesas e brasileiras, como traço marcante de nova geopolítica que ocorre na África, apontada por Visentini, Ribeiro e Pereira (2014).

Entretanto, o foco em “*Beasts of no Nation*” (2015) é a indústria de origem chinesa. Em determinada cena, temos o Comandante

chegando ao que seria a central da FDL (Força de Defesa Local, grupo político presente nos conflitos étnico-políticos do filme, que foi melhor explorado no anterior), para encontrar-se com o líder Dada Goodblood; porém, o grupo demora para ser atendido, uma vez que há certa preferência pelos empresários em relação aos soldados. Por conta disso, podemos perceber a feição de impaciência do Comandante na imagem selecionada.

A relação China e África ganhou volume e se estreitou durante as décadas de 1950 e 1960. A China passou, nesta época, a participar das lutas coloniais africanas, reconhecendo independências, inaugurando embaixadas, assinando acordos de cooperação internacional, entre outras ações (MARTINS, 2016, p.27). Ainda segundo o autor, “os chineses já haviam se consolidado em locais como Argélia, Congo Brazaville, Mali, República da Guiné, Rodésia, Somália e Tanzânia, a partir de uma série de encontros diplomáticos encabeçados pela década de 1960”. (MARTINS, 2016, p.131)

A ampliação da presença chinesa no continente africano envolvia um movimento internacional de luta contra o colonialismo, promovido especialmente por países dos continentes asiático e africano. A culminância desse processo resultou na Conferência de Bandung (Indonésia), realizada em 1955 e marcada pela defesa de teses como: “a negação da hegemonia branca no mundo; a negação da interferência externa nos assuntos internos; a destruição por completo do colonialismo; e o incentivo à cooperação afro-oriental.” (MARTINS, 2016, p.27)

Assim, em pleno e crescente tensão internacional alimentada pela Guerra Fria, a China estabeleceu relações com diversos Estados africanos, com a finalidade de se apresentar como sendo uma alternativa ao imperialismo europeu e ao capitalismo estadunidense. A contar da década de 1970, essas relações passaram a ser ainda mais intensificadas pela adoção, por parte da China, de modelo econômico responsável pelo crescimento constante deste país, desde então, posto

que causou ampliação de seu comércio externo, bem como de seu protagonismo político.

Ademais, segundo Visentini, Ribeiro e Pereira (2014), desde 2000, pelo menos, vem ocorrendo uma reaproximação mais intensa entre o continente africano e a China, a partir da criação do Fórum de Cooperação China-África, que programava um crescimento mútuo. Dessa parceria surge contexto em que boa parte do continente africano decide recorrer a acordos com a China do que com o FMI, alegando-se que o país asiático não interfere diretamente na política dos países africanos (VISENTINI; RIBEIRO; PEREIRA, 2014).

Há ainda a questão do financiamento, por parte da própria China, de setores econômicos dos países africanos. É o caso, por exemplo, da construção de diversos pólos tecnológicos e até mesmo de cidades inteiras, dentro de solos africanos, a fim de desenvolver centros urbanos globalizados, como apontam Velame e Costa (2020). Mas esse aspecto será melhor trabalhado afrente, quando for debatida a questão do comércio e dos centros urbanos.

A presença chinesa no continente africano não é explicitada em *"Borom Sarret"* (1963) e em *"Pantera Negra"* (2018). No caso de *"Borom Sarret"* (1963), a discussão sobre a China pode ser desenvolvida com base na relação sistemática que passa a estabelecer com países africanos nas décadas de 1950 e 1960, período em que foi produzido o filme e que envolve os conflitos de independência registrados neste continente. Já *"Pantera Negra"* (2018) suscita pensar no presente, quando a China se apresenta atuante em África, disposta a ampliar projetos de seu interesse.

Um ponto que poderá ser abordado na busca de tratamento convergente dos filmes selecionados envolve a discussão das relações China e África anteriores ao imperialismo europeu (MARTINS, 2016). Para tanto, tratar-se-á de recuperar as trocas comerciais e

culturais efetuadas desde o século X a.C. e potencializadas a contar do século X d.C., tendo como base as navegações realizadas no Oceano Índico. Isso poderá levar ao maior e melhor entendimento da história da África, uma vez que passa a ser interpretada num quadro das relações internacionais que foge do recorrente (e único) trato com base na formação do capitalismo na Europa.

## VIZINHOS

Nota-se também no filme “*Pantera Negra*” (2018) o debate em torno da ideia de que os países africanos devem se auxiliar e como Wakanda tem poder político, militar e econômico para tal, teria que agir nesse sentido. Vemos, em um momento do primeiro ato, que o Pantera Negra entra em ação contra um grupo armado que sequestrou mulheres em solo nigeriano. Podemos entender isso como referência ao grupo fundamentalista jihadista islâmico *Boko Haram*<sup>87</sup>, braço do autodenominado Estado Islâmico na África Ocidental e que ficou internacionalmente conhecido ao sequestrar 276 garotas de escolas na Nigéria.

Dessa maneira, podemos interpretar que Wakanda, nesse cenário hipotético e metafórico, conseguiria atuar contra os grupos externos (nesse caso, o *Boko Haram* e o autodeclarado Estado Islâmico), ajudando o próprio continente africano. E é interessante terem usado, justamente, o caso da Nigéria e não, por exemplo, o *Al-Shabaab*<sup>88</sup>, grupo

87 Conforme Omoera e Ogah: “O grupo *Ahlan Sunnah Lid Da'aati al Jihad Yaanaa*, popularmente conhecido como '*Boko Haram*', é relacionado à ideologia fanática e segregacionista por parte de alguns setores de muçulmanos que patrocinam ações destruidoras e desestabilizadoras na Nigéria.” (2016, p.68)

88 Segundo Agbibo (2014, p.27): “*Somali-based and Al-Qaeda-affiliated Islamist terrorist group, Harakat Al-Shabab al-Mujahideen or, more commonly, Al-Shabab – ‘the youth’ in Arabic*”. Em tradução livre nossa: “Base e filial na Somália do grupo terrorista *Al-Qaeda, Harakat Al-Shabab al-Majuhideen*, ou, mais comumente conhecido, *Al-Shabab – ‘a juventude’, em árabe*”.

extremista, braço da *Al-Qaeda*, que atua na Somália. Isso talvez sirva para salientar a força do Estado de Wakanda, uma vez que a Nigéria é um dos Estados Africanos mais estruturado e que mais atua nos cenários africanos<sup>89</sup>. Logo, isso explicita a força que a nação wakandana possui.

A fim de exemplificar a força da Nigéria supracitada, podemos pensar nos blocos econômicos que tentam a integração regional de países africanos, a fim de facilitar relações comerciais, sociais e políticas.

No caso de *“Beasts of no Nation”* (2015), conhecemos a ECO-MOD, grupo cujo significado da sigla não é apresentado, mas que guarda paralelo com a ECOMOG (*Economic Community of West African States Monitoring Group*), braço armado do grupo econômico CE-DEAO (Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental, ou, em inglês, ECOWAS – *Economic Community of West African States*), cujo objetivo é o de criar ambiente minimamente estável, de modo que as relações econômicas entre os integrantes do bloco possam ocorrer.

Como já refletimos no tópico anterior, por mais que a realidade de *“Beasts of no Nation”* (2015) não nos apresente um país específico, é possível identificar que ele se passa na África Ocidental, por uma série de fatores, dentre eles: (i) espacialidade da região, marcada por floresta tropical densa, que pode remeter à Floresta do Congo, muito presente na África Central e Ocidental; (ii) momentos em que temos conversas feitas em Akan, um conjunto de idiomas nígero-congolesas do Golfo da Guiné, região localizada ao Sul da África Ocidental; e (iii) a presença da ECOMOD (analogia à ECOMOG), que leva consigo a bandeira da Nigéria como país central deste bloco econômico.

89 De acordo com Visentini, Ribeiro e Pereira (2014, p.171), a Nigéria é presença essencial na Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO ou ECOWAS) devido a sua população (50% de toda região) e PIB (66%).

Assim, referenda-se à ideia de que a Nigéria é uma força importante dentro da África Ocidental, a ponto de fornecer ajuda e integração aos outros países à sua volta. Agora, ao inserir Wakanda nesse contexto ficcional, teríamos ainda mais poder africano, podendo, assim, enfrentar o poderio do neocolonialismo, conforme definição proposta por Visentini, Ribeiro e Pereira (2014).

Nesse sentido, os autores Velame e Costa (2020, p.195) apontam para o movimento que ocorre desde meados do século XIX, que serve “enquanto construção identitária do continente, a insurgência de uma filosofia africana e do pan-africanismo, ideologia que buscava união dos povos da África como forma de potencializar a narrativa do continente no contexto internacional”.

Em outras palavras, esse movimento de suporte mútuo dos países africanos uns com os outros parte de um movimento cujo intuito é o de união interna africana, contra o domínio europeu colonial (quando do surgimento do movimento) e neocolonial (após os movimentos de independência).

Chukwudi Eze (2017, p.10) aponta outro importante movimento de apoio entre os países africanos:

Com a ‘descoberta’ da filosofia dos bantus na África, e com o surgimento nos Estados Unidos do renascimento de Harlem – com seus filósofos e intelectuais: Alain Locke, Claude McKay, W. E. B. Du Bois e outros –, no que os africanos da diáspora se viram realmente comprometidos na crítica do colonialismo africano e no racismo do Novo Mundo, nasceu um terceiro momento na história da filosofia africana: a *negritude*. Como movimento artístico, literário e filosófico criado em Paris por estudantes africanos e afrocaribenhos, a *negritude*, que através de Aime Cesaire e Leopold Sedar Senghor se baseava em A filosofia bantu, nas antropologias pluralistas de Flobenius, Herskovits e Delafosse e nos movimentos culturais do renascimento do Harlem, renovou as energias e os recursos para uma luta contínua contra a degradação e a corrupção europeia dos africanos, tanto no

continente como na Europa. A ideia da “filosofia africana” como campo de investigação, tem assim suas raízes nos esforços dos pensadores africanos para combater a exploração econômica e política e para examinar, interrogar e questionar as identidades que lhes foram impostas pelos europeus. As afirmações e as refutações, as justificações e as alienações que caracterizam este protesto histórico e conceitual, marcam inegavelmente a disciplina da filosofia africana.

É importante retomar esses movimentos políticos, filosóficos e culturais na perspectiva de quebrar o paradigma do orientalismo, mais uma vez, especialmente no que se refere à defesa da ideia de que não houve resistência em relação aos processos de ocupação e opressão promovidos pelos europeus, por parte dos africanos e dos afrodescendentes da diáspora negra. É importante também pensar esses movimentos que reverberam até os dias de hoje como uma nova via, que fuja das mãos dos antigos colonizadores, dos seus atuais aparatos e das novas formas de colonização dentro desse contexto mais global.



6

Sociabilidades

## POR UMA HISTÓRIA PLURAL

Nos valeremos, neste Capítulo, da temática das sociabilidades dentro do recorte das sociedades africanas apresentadas nos filmes selecionados. A ideia é apresentar as aproximações e os distanciamentos da cultura do Outro para com o brasileiro. Para isso, lançaremos mão, como eixo condutor, de conceitos propostos pela escritora e pensadora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Ela é formada em Comunicação e Ciências Políticas pela Universidade Estadual de Connecticut, com Pós-graduação em Escrita Criativa e Estudos Africanos, respectivamente, pela Universidade John Hopkins e pela Universidade de Yale.

A autora nigeriana aborda a problemática daquilo que ela chamou de “uma história única”. Segundo ela, uma “história única” é criada quando se mostra um povo de única maneira, de forma recorrente, sem parar, até que aquele povo se torne, diante da visão do Outro, aquilo que o discurso deste Outro diz ser. E complementa: “A história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019, p.26).

Dessa forma, podemos retroceder um pouco nas análises propostas neste texto e relembrar da visão orientalista que se estabelece sobre África no cinema hollywoodiano, em que o continente africano é apenas miséria, epidemias e guerras civis. Como a própria autora reforça, e como já foi apresentado nos capítulos anteriores, existem de fato essas realidades, mas é necessário ampliar o enquadramento desta visão reducionista para ver as causas, as consequências, bem como para enxergar outros temas.

Enxergar outros temas é possibilidade, inclusive, que move Adichie (2009, p.30) a propor reflexão que toma como base, justamente, o cinema produzido na Nigéria:

E se soubessem [o Ocidente] de Nollywood, cheia de pessoas inovadoras fazendo filmes apesar de grandes dificuldades técnicas, filmes tão populares que realmente são o melhor exemplo de nigerianos consumindo o que produzem?

Partindo da significância de se enxergar a África por meio da exploração de outros temasé que consideramos válido pensar em propostas pedagógicas que se apropriem do cinema para, justamente, mostrar realidades africanas nas escolas, a partir do viés do cotidiano, contribuindo assim para aproximar e reforçar os laços entre Brasil e África.

Mas abordar a África implica em lidar com diversidade gigantesca. Segundo Munanga (2009, p.30), para adentrarmos um pouco mais nesse debate, cabe refletirmos as formas com que se aborda essa questão:

Duas tendências, ambas fundamentadas na realidade africana, dividem-se na literatura especializada. Uma delas se baseia nas diferenças e encara o continente africano como um mundo diverso culturalmente, mas sem negar a possibilidade de resumir essa diversidade em algumas poucas civilizações, o que fizeram os autores citados, que partiram cada um de alguns critérios objetivos: geográficos, históricos, econômicos, tecnológicos, políticos, sociológicos, etc. A outra, ultrapassando a primeira, considera que essas semelhanças apresentam certa unidade, uma constelação, ou seja, 'uma configuração de caracteres que conferem ao continente africano' sua fisionomia própria. É essa fisionomia comum que foi chamada de civilização africana no singular na obra de Leo Frobenius e outros estudiosos.

Cabe, então, salientar que os traços analisados nas sociabilidades, no cotidiano de culturas africanas recortadas neste Capítulo partirão dos filmes selecionados, de modo que se perceba três realidades muito diversas, ainda que com algumas semelhanças.

Assim, a ideia é partir da micro-história dessas narrativas fílmicas para compreender quão diversas são as histórias em África, tendo em vista a abordagem de três tópicos: 1. religião; 2. comércio; e 3. lazeres, em específico, o futebol.

## RELIGIOSIDADES

Segundo Wiredu (2010), podemos pensar a ideia de religião dentro de um âmbito mais pessoal ou dentro de um âmbito mais institucional. Segundo o autor, em solo africano, encontramos predominantemente o primeiro dos casos descrito dentro dos contextos autóctones. O filósofo ganês (WIREDU, 2010, p.02) complementa:

Por incrível que pareça, os rituais de culto a Deus muitas vezes estão ausentes da vida africana. Mbiti (1970, p. 183) observou que a palavra 'culto' não tem contrapartida em muitas línguas africanas. Embora isso não implique, necessariamente, que a prática não existisse, isso o explicaria, se esse fosse o caso. No caso particular dos Akans, Abraham (1962, p.52) apontou (corretamente) não apenas que 'nunca tiveram uma palavra para culto', mas também que 'culto é um conceito que não tinha lugar no pensamento Akan'. Mesmo quando há um simulacro de culto entre um povo africano, não há nada comparável ao regular, rigorosamente organizado e oficiado grupo de oração e de preces cantadas – característicos do cristianismo, por exemplo. Também não há analogia aos discursos morais e metafísicos semanais dos púlpitos cristãos.

Com o intuito de exemplificar essa visão, pode-se retomar uma passagem do filme "*Beasts of no nation*" (2015), em que o protagonista está em uma missa cristã e, em determinado momento, o evento religioso é interrompido para que o povo saia cantando e dançando do templo. Como já foi mencionado anteriormente, o filme tem diversas falas em Akan, e dada a caracterização da *mise-en-scène* da obra,

temos que a narrativa estaria localizada na região do Golfo da Guiné, correspondendo, inclusive, com o que foi descrito por Wiredu (2010).

Num momento desse filme, vemos um líder religioso local, por conta de sua vestimenta, a fala em akan e o tratamento recebido pela comunidade, debatendo com os moradores que decisão tomar quando da chegada das milícias na comunidade. No mesmo enquadramento, vemos dois quadros com imagens de Jesus Cristo, um símbolo religioso do cristianismo. Esses dois símbolos religiosos em um mesmo enquadramento demonstram uma narrativa perspicaz, que consegue mostrar o sincretismo em uma única passagem.

Como sabemos, os missionários católicos foram peça importantíssima na dominação colonial europeia, pois garantiram a imposição de uma religião tida como oficial em regiões diferentes do planeta. Isso ocorreu também no continente africano, especialmente “a partir da década de 1840”, quando “assistiu-se à penetração dos missionários no interior do continente” (OPOKU, 2011, p.596).<sup>90</sup>

A disseminação do catolicismo ocorreu, entretanto, com base em apropriações que tomaram como base as culturas já existentes nestas regiões. Tanto é que podemos identificar forte mudança de costumes da religião cristã no seu processo de assimilação pelas culturas africanas. Daí a cena de “*Beasts of no nation*” (2015) mencionada, em que identificamos a manutenção da importância do líder religioso tradicional e a forma particular como é celebrado o culto católico.

Exemplificando este último ponto, e corroborando com o já mencionado trecho em que o culto cristão é abruptamente interrompido,

90 Opoku ainda complementa com a ideia de que, influenciados pelos escritos de David Livingstone (missionário e explorador britânico), “os missionários deviam estabelecer centros de catequese e de civilização destinados não só a expandir a religião, mas também a promover comércio e a agricultura”, e, por fim, concretizando a ideia de que “os missionários foram os porta-vozes da cultura ocidental praticamente até meados da década de 1890” (2011, p.596-597).

temos Agu dizendo: “*God is liking music more than just talking so if we are singing and dancing, then He is listening to us well well*”<sup>91</sup> (FUKUNAGA, 2014, p.07), bem diferente do modo tradicional de celebração cristã, isto é, previsto pela homilia eclesiástica. A presença da música e da dança aproximam essa vivência cristã de experiências registradas nas Américas, como o catolicismo popular brasileiro, cunhado mediante forte circularidade cultural ocorrida no período colonial (MOTT, 1998).

Já em “*Pantera Negra*” (2018), a religião também se faz presente, como em “*Beasts of no Nation*” (2015), porém, enquanto nação intocada pelo colonizador europeu, não há qualquer menção às religiões cuja origem é externa à África. Ali temos uma crença tradicional, daí a cena em que T’Challa toma chá de planta sagrada para acessar o nível espiritual de seus ancestrais. Este processo se assemelha e muito à religiosidade Bwiti, que usa da Ibogaína para criar uma bebida que, ao consumi-la, a pessoa acessa outro mundo, tendo contato com ancestrais e divindades.

Há um adendo que pode ser feito acerca da ideia de “crença tradicional” citada acima. Tedanga (2005 *apud* Visentini, Ribeiro e Pereira, 2014, p.24) afirma que o Ocidente tentou definir as religiões tradicionais africanas como “animismo, fetichismo, ancestralismo, magismo e totemismo, entre outros”, sendo todos esses conceitos expressão reducionista e estereotipada sobre como encarar a diversa realidade africana. Às vivências sagradas registradas no continente africano foi negado tratamento que as definem como sendo expressões religiosas.

Fugindo dessa tradição eurocêntrica é que autores como Visentini, Ribeiro e Pereira (2014, p.24) afirmarão que as religiões africanas são como os grupos étnicos e linguísticos do continente: diversos. Logo, “cada uma delas [religiões] tem seus deuses, gênios ou ancestrais cuja adoração, ritos, oração ou sacrifício segue uma lógica única”.

91 “Deus prefere música a só conversa. Então, se estiver cantando e dançando, ele estará ouvindo atentamente” – tradução livre nossa.

Do ponto de vista antropológico, as vivências sagradas em questão são religiosas porque promovem, aos eu modo, portanto, de modo particular, a ligação (re-ligare) entre mundos diferentes.

Há um momento, no primeiro ato da trama, que é interessante notarmos o procedimento ritualístico ocorrido: ao ganhar o desafio contra as outras tribos e ser coroado Pantera Negra e líder de Wakanda, T'Challa é levado para um santuário com as plantas mágicas. No centro deste local, ele toma a bebida feita da flor que, segundo o líder religioso, dará os poderes do Pantera Negra a ele. Após ingerir o líquido, ele é enterrado para acessar o plano espiritual e vê a árvore de seus ancestrais, com diversos panteras negras, seu pai entre eles.

Os enquadramentos do diretor de “*Pantera Negra*” (2018), Ryan Coogler, neste momento, nos ajuda a compreender o processo todo: nas cenas de ritual empregam-se planos fechados ou planos detalhe e quando o mundo espiritual é acessado temos um plano aberto, mostrando a árvore solitária dos panteras negros, a imensidão daquele contexto em relação à pequenez do protagonista e a presença de luzes marcando o céu como uma aurora boreal no coração da África, de modo a emprestar a cena forte aspecto onírico.

Tratam-se de cena capaz de indicar como a ancestralidade é um valor importante para as sociedades africanas. Daí, por exemplo, Costa e Silva (2013, p.63) afirmar que:

[...] em quase todas [as religiões africanas], têm relevo os ancestrais, entre eles se destacando aqueles que foram reis. O culto dos mortos é, por isso, generalizado, cabendo aos vivos, com seus sacrifícios, fortalecer o poder dos que os precederam.

Wiredu (2010, p.04) reforça a significância do culto dos antepassados pelos africanos, ao afirmar que “[...] os antepassados ocupam uma posição especial” e que o “[...] mundo dos antepassados é entendido como contínuo e análogo ao dos vivos, e as interações entre os

dois reinos são, por avaliação comum, base regular do dia-a-dia”. O filósofo ganês ainda complementa que “muitos costumes e as instituições africanas têm alguma ligação com a crença nos antepassados, em particular, e ao mundo dos espíritos, em geral”.

Ambos os apontamentos estão bastante explicitados no primeiro ato da narrativa de *“Pantera Negra”* (2018), na já mencionada cena em que o protagonista passa pelo ritual com o chá para acessar os outros Panteras Negras ancestrais. Inclusive, a prática do consumo da bebida para acessar este outro local também é pontuado pelo mencionado filósofo ganês, quando afirma:

Certamente, ‘espíritos’ são considerados como sendo fora do comum, mas eles não são entendidos como estando fora deste mundo. Além disso – de acordo com a crença – pode-se realmente ver e comunicar com eles, *por meio daqueles que têm olhos medicinalmente reforçados e recursos apropriados de comunicação*. (WIREDU, 2010, p.06 - grifo nosso)

A mesma cena de *“Pantera Negra”* (2018) oportuniza reconhecer outro aspecto da religiosidade dos povos africanos, salientada por Costa e Silva (2013, p.55):

A primeira obrigação de um africano era - e continua a ser - para com a sua família. E não apenas para com aquela composta por marido e mulher, seus pais, filhos, netos, irmãos e sobrinhos, mas por uma família muito mais extensa - a linhagem, formada por todos os indivíduos que possuem um antepassado comum conhecido. Os vínculos de lealdade e os deveres de ajuda podiam, no passado, ser ainda mais amplos e se estender, entre alguns povos, ao clã, isto é, a todos os membros de várias linhagens que se consideravam descendentes de um ancestral mítico, fosse ele um ser humano perdido na história ou criado pela imaginação, ou um animal - animal real ou fantástico.

Aqui está bastante explícita a referência de *“Pantera Negra”* (2018), uma vez que o próprio título da obra remete a este animal mítico que liga toda a família. Basta retomar a passagem acima citada: por

meio da religião, cuja experiência é favorecida pelo consumo de chá, o protagonista acessa a árvore de seus ancestrais, sendo ela uma metáfora praticamente literal de sua família, visto configurar-se no símbolo da própria árvore genealógica.

Ademais, a trama inteira do filme gira ao redor da temática da família, uma vez que quem está disposto a brigar pelo trono de Wakanda é o primo de T'Challa, Killmonger. Quando o antagonista passa pelo mesmo ritual que o protagonista, ele vai para um outro local, em que vê seu pai, tio de T'Challa, um lugar em que, poderíamos afirmar, vão aqueles que estão, de alguma forma, degredados, já que o tio do nosso protagonista traiu a família e a nação.

Já em *"Borom Sarret"* (1963), também se vê a questão da religião naquela sociedade africana, e vemos a partir de uma terceira expressão. Temos o cristianismo sincrético, em *"Beasts of no Nation"* (2015), uma religião tradicional em *"Pantera Negra"* (2018), que se assemelha muito a dos Bwiti, e na terceira obra temos o islamismo.

Há três passagens no filme *"Borom Sarret"* (1963) que reforçam a significância social da religião. No início do filme, o protagonista está fazendo suas rezas islâmicas matinais, antes de sair para trabalhar. No segundo momento, o carroceiro expressa saudação típica do islã, que é *"salamaleico"*, algo próximo de "que a paz esteja sobre vós". Por fim, em uma última sequência, temos o protagonista pedindo que "todo santo e marabuto" o ajude, uma vez que ele foi contratado para ir à cidade, mesmo sabendo que carroças não podem entrar lá.

A figura do "marabuto" também é algo inerente à cultura muçulmana, representando um eremita santificado, principalmente na região do Magrebe (vale dizer que esta figura é formadora da dinastia islâmica Almorávida). Uma imagem fácil e equivocada do islamismo em África

é aquela que o remete apenas à região conhecida como Magrebe<sup>92</sup>. Este momento da película em questão serve para contrapor este pensamento, uma vez que estamos na África Ocidental, em Senegal.

Na verdade, o islã é uma das religiões mais predominantes dentro do continente. Costa e Silva (2011, p.395) discorre um pouco sobre como a religião atravessou o Saara:

[...] O próprio comércio através do Saara era um bom transmissões do islão, pois os moslins predominavam nas cáfilas e entre os habitantes dos oásis onde elas se detinham. A palavra do islame não saiu apenas da boca dos mercadores. Veio também com missionários, homens que se acreditavam no dever de propagar a fé. Alguns deles eram xerifes, ou descendentes do Profeta, e andavam por terras distantes, com seus turbantes verdes, a rezar, a pregar, a curar, a dirimir dúvidas e conflitos, a receber parte do quinto dos butins de guerra, conforme se deduzia do Alcorão.

Isso se dá na região de Canem, mais ao centro do continente africano. Mas vale lembrar que o Império Mali foi outro importante foco do islã no continente, principalmente na figura de Mansa Musa. Este, responsável pela histórica peregrinação de seu império à Meca, ajudou a espalhar a palavra desta religião na África Ocidental e toda a região dos reinos sudaneses. De acordo com Costa e Silva (2011, p.331):

Em sua viagem [peregrinação a Meca], Mansa Musa deve ter percebido o isolamento do Mali, sua posição marginal no mundo muçulmano, sua timidez diante da novidade e da mudança. Daí o empenho em expandir a cultura islâmica no império e em desenvolver diálogo político com o Egito.

Com essa contextualização, podemos entender melhor a forte presença do islamismo em "*Borom Sarret*" (1963), uma vez que a narrativa diz respeito ao Senegal, país localizado próximo à região supracitada.

92 Segundo Munanga (2009, p.101), podemos definir, geograficamente, o Magrebe como a região da "extremidade setentrional da África, compreendendo o Marrocos, a Argélia e a Tunísia".

O aspecto da religião, apresentado neste tópico, é um excelente ponto de partida para se analisar as Áfricas dentro de um mesmo continente, uma vez que, em três produções cinematográficas, encontramos três reproduções distintas de religiosidade. Apresentar essas obras para professores em formação e promover reflexões sobre o tema religiosidades é, portanto, uma forma de ultrapassar a “história única”, responsável por visões que não partem do reconhecimento da pluralidade existente na África.

## COMÉRCIOS

Outro ponto que pode ser abordado é o do comércio em território africano, uma vez que esse tema é identificado nas obras filmicas selecionadas.

Segundo Costa e Silva (2013), sempre houve no território africano uma tradição comercial muito forte: (i) seja por meio dos berberes, grupo étnico cujas raízes culturais estão fortemente arraigadas na execução de rotas comerciais vastas e de extrema importância, principalmente pelo fato de ligar a região acima do Sahel com a região abaixo; (ii) seja no comércio marítimo e costeiro (com a Europa, na região Ocidental e Norte, e com todo o mundo árabe, indiano e chinês, por meio da costa Oriental).

Acerca do primeiro aspecto que envolve comércio em África, que corresponde mais ao que veremos nos filmes em questão, Devisse e Labib (2010, p.721-722) afirmam o seguinte:

No século XV, os comerciantes wangara eram letrados, ou pelo menos havia entre eles grande número de letrados com um conhecimento bastante preciso do meio em que viviam. Os Wangara usavam o termo Saheli (o Sahel) ou Kogodugu (terra do sal) para referir o norte, de onde vinham os comerciantes árabes ou berberes com seus camelos carregados de barras de sal.

[...] Graças às peregrinações de seus soberanos, vários povos da região sudanesa tinham conhecimento preciso do Magreb, do Egito e até da própria Arábia, desde o século XIII.

Na citação supracitada vemos a importância desses grupos peregrinos responsáveis por rotas comerciais pelo continente, não só no que diz respeito ao aspecto do comércio, mas também para conhecimento de territórios e outras culturas. No filme *“Pantera Negra”* (2018) consta cena em que é apresentada uma feira de comércio. Também em *“Borom Sarret”* (1963) identificamos numa cena a feira de comércio. As duas cenas serão abordadas para expandirmos o debate.

Em *“Pantera Negra”* (2018), temos a opção pelo uso de plano aberto para apresentação de uma feira de comércio realizada no centro da capital de Wakanda. A estrutura material apresentada se assemelha muito à feira que vemos em *“Borom Sarret”* (1963). Há também diferença: no primeiro filme, notamos o estilo artístico que ficou conhecido como Afrofuturismo<sup>93</sup>, que é justamente uma reimaginação do passado para o futuro. Passado este que está expresso em Sembène e que fornece as bases para imaginar um futuro de ficção científica e fantasia, como é inerente ao termo “afrofuturismo” contido em *“Pantera Negra”* (2018).

A representação da Tribo do Comércio no filme *“Pantera Negra”* (2018) também merece registro. Conforme mencionado na discussão em torno do islã, o figurino desse grupo social faz clara alusão aos povos berberes, que atravessaram o Saara e que passaram a carregar consigo forte tradição islâmica, ajudando a disseminá-lo por todo o continente, por contadas rotas comerciais que desenvolviam para atravessar a região acima do Sahel e rumo ao Sul do mesmo Sahel, conectando, assim, universos que estavam separados, até então, pelo deserto.

93 Waldson Gomes de Souza, em sua tese de mestrado, faz uma recapitulação do processo histórico do termo “Afrofuturismo”, e conclui com uma citação que acredita resumir bem o termo: “Tanto uma estética artística quanto uma estrutura para uma teoria crítica, o Afrofuturismo combina elementos da ficção científica, ficção histórica, ficção especulativa, fantasia, afrocentricidade e realismo mágico com crenças não ocidentais. Em alguns casos, é uma reelaboração total do passado e uma especulação sobre o futuro carregada de críticas culturais”. (WOMACK, 2013 *apud* SOUZA, 2019, p.34).

Ademais, temos também nas feiras comerciais um aspecto recorrente em ambos os filmes. Acontece que na região Ocidental do continente africanos, palco das narrativas das obras selecionadas, encontramos sociedades para as quais as feiras desempenhavam papel crucial. Segundo Laya (2010, p.566):

A zona de influência das feiras era bastante variável. Algumas, de importância local, ofereciam característica tanto sociais como econômicas: os dias de feira traziam, além das trocas, uma intensa vida social feita de trocas de informações, de jogos etc.

Assim, podemos compreender um pouco mais uma das cenas de *“Pantera Negra”* (2018), em que o protagonista se encontra com seu melhor amigo e com seu par romântico, justamente, em uma dessas feiras. É também o primeiro local por onde passa o personagem carroceiro que é protagonista em *“Borom Sarret”* (1963). Já em *“Beasts of no nation”* (2015), por vermos uma sociedade completamente tomada pela guerra, não há a presença dessas zonas comerciais ativas, ausência que revela, portanto, os problemas gerados pelos conflitos civis.

Dessa forma, ao analisar as três obras, vemos que há uma graduação na relação delas com o comércio, e isso se dá de acordo com a sociedade em questão. Parte-se de uma realidade pré-colonial (*“Pantera Negra”*, 2018), passando por uma colonial/pós-colonial recente (*“Borom Sarret”*, 1963), chegando em uma sociedade pós-colonial contemporânea (*“Beasts of no nation”*, 2015), sempre representando o status/condição em que o comércio naquela sociedade desfrutava/dispõe.

Voltando, então, para o conceito de “história única” de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), é importante que sejam vistos todas essas realidades diversas em África. Segundo a autora (2019, p.22-23):

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que

outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. [...] O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente.

Há um outro ponto que se pode trabalhar enquanto apropriação pedagógica desses filmes ao tocar no tema comércio e que diz respeito a vida urbana em geral. Pensar em comércio em África é, como foi apresentado anteriormente, pensar no contexto das cidades. Um ponto de partida é a realidade de “*Borom Sarret*” (1963), apresentada anteriormente, em que vemos uma explícita segregação dentro do contexto urbano das grandes cidades do continente, causadas pelo grave processo de colonização do século XIX e XX (e em alguns casos, até antes, como África do Sul e colônias portuguesas, por exemplo).

No cenário apresentado em “*Borom Sarret*” (1963), pode-se afirmar que há um exemplo da cidade “Dual”, como é apresentado por Silva (2012). A autora defende que as cidades africanas (em específico, das colônias portuguesas, mas que nesse caso podem ser transpostas para o caso do filme de Ousmane Sembène) sofreram um processo urbanístico marcado pelo delineamento de duas diferentes cidades dentro de um mesmo contexto urbano. Ela (RAPOSO, HENRIQUES, 2005 *apud* SILVA, 2012, p.176) apresenta a seguinte afirmação:

É igualmente aceite que o seu desenvolvimento foi dual para maioria das cidades africanas de origem portuguesa. Segundo Isabel Raposo e Cristina Henriques, e referindo-se à cidade de Maputo, em Moçambique, ‘o aglomerado cresce dual: por um lado a cidade de ‘cimento’ dos colonos e por outro o ‘caniço’, sem direito de cidadania, onde se acomodam os seus múltiplos servidores’.

Essa imagem apresentada pelas autoras descreve perfeitamente a situação de “*Borom Sarret*” (1963), em que é negado aos povos nativos daquela região o acesso à parte de sua própria cidade. O próprio protagonista, um senegalês de Dacar, é impedido de entrar com sua carroça no centro da cidade.

Entretanto, pode-se atribuir essa característica dual às cidades africanas enquanto coloniais ou logo após a independência. Viana (2010) defende que, hoje em dia, já não se pode mais ver as cidades do continente Africano pelo paradigma da dualidade, pois elas são mais complexas e apresentam mais sobreposições do que no período colonial. O autor (VIANA, 2010, p.03) afirma:

Os espaços urbanos africanos tornaram-se tão extensos e díspares que já não são mais possíveis de abordar como uma unidade ‘polida’. É premente transpor o paradigma de dualidade com que insistentemente se procura ‘olhar’ sobre a Cidade Africana: ela é mais que um díptico, perfazendo múltiplas partes que se enquadram num mosaico urbano de geometria complexa. A Cidade Africana já não espelha apenas a dicotomia entre cidade versus campo, entre o urbano versus o rural, entre o formal versus o informal. Estas realidades tendem a desvanecer-se, cruzando-se, sobrepondo-se, justapondo-se a muitas outras que nela foram ganhando forma e expressão.

Assim, segundo o autor, com o caminhar da globalização junto às sociedades africanas independentes, houveram mudanças estruturais e estruturantes que transformaram essas grandes cidades africanas em algo mais complexo.

Porém, segundo Velame e Costa (2020), há uma terceira forma de encarar esse processo urbanístico das cidades africanas. A começar pela compreensão da realidade de cada um dos países. As consequências do *apathid* na África do Sul, como Soweto, forma um contexto mais dual do que o caso de Dar Es Salaam, antiga capital da Tanzânia, cuja estrutura mais ligada ao turismo apresenta uma esquematização mais justaposta, como àquela apresentada por Viana (2010).

Isto posto, há ainda uma forma de analisar os contextos urbanos das cidades africanas a partir de uma perspectiva que une a visão dual de Silva (2012) com a visão de justaposição de Viana (2010). Velame e Costa (2020) afirmam que é cada vez mais comum em solo africano o capital estrangeiro – europeu, indiano e chinês, em específico - financiar a construção de cidades tecnológicas para classes média e alta, próximos aos grandes centros urbanos africanos.<sup>94</sup>

Segrega-se o centro urbano tradicional, com toda sua complexidade decorrente do colonialismo, de novos centros urbanos de elite, sob a justificativa de se fazerem cidades tecnológicas, globalizadas, com um capital estrangeiro, a partir de uma visão neocolonial. Segundo Velame e Costa (2020, p.213-214):

[...] as cidades do pós-independência tomaram o rumo ditado por suas antigas metrópoles europeias, como nos países analisados. Logo a superpopulação engrossou os processos urbanos de segregação socioespacial e étnico-racial, implantados ainda no colonialismo, em que a renda e a origem diziam onde a pessoa nascia (ou para onde migrava) e de onde não deveria sair. A partir dos anos 2000, com a maioria das nações africanas ainda dependentes do capital estrangeiro de seus antigos colonizadores, adicionado o capital investido pelos novos antagonistas China e EUA, as cidades começaram a querer despontar no cenário mundial globalizado. Elas são “inteligentes”, “sustentáveis”, high-techs e neofuncionalistas, voltadas às classes média e alta emergentes, mas seguindo a lógica da disputa pelo mercado africano, como cidades-concorrentes e cidades-empresas, como Konza City e Eko Atlantic. Frequentemente esses empreendimentos-cidades nascem com a valorização da savana, das cores do pôr do sol e da retomada das “formas tradicionais” e aldeares, como em Safary City e Modderfontein. Essa é uma tentativa de criação de uma nova identidade africana, desassociada da fome e da

94 Eko Atlantic, próxima a Lagos, na Nigéria; La Cité du Fleuve, próxima a Kinshasa, na República Democrática do Congo; Kigamboni City, próxima à Dar Es Salaam, na Tanzânia; Tatu City, próxima a Nairobi, no Quênia; esses são apenas alguns exemplos que representam uma dinâmica dual e justaposta ao mesmo tempo: justaposta dentro dos tradicionais centro urbanos, mas dual entre esses centros e essas novas construções para uma nova elite e classe média global.

pobreza, cujas imagens percorreram o mundo nos anos 1980 e 1990, para atrair os olhares a uma nova África, mais conectada com suas origens, pelo menos na aparência. Portanto, as amarras do novo colonialismo, aquele do capital, envolve as cidades africanas atuais, e mostra que o espaço urbano insurgente não pertence aos “condenados da terra”, como escreveu Frantz Fanon (1968, 175), mas a quem pode pagar por isso.

Esse debate está presente não apenas na visão de cidade que encontramos em “*Borom Sarret*” (1963), senão na linha do tempo que podemos traçar das cidades em África dentro dos três filmes. Em “*Pantera Negra*” (2018) temos uma visão da África que mescla o pré-colonial com o Afrofuturismo, capaz de apresentar uma composição integrada, sem disparidades, algo absolutamente orgânico e natural, diferente de “*Borom Sarret*” (1963) e as cidades durante o período colonial. Já em “*Beasts of no nation*” (2015), ainda que não tenhamos nenhum grande centro urbano presente, é possível identificar a realidade apresentada por Velame e Costa (2020), uma vez que vemos o interesse do capital estrangeiro neocolonial influenciar bastante os conflitos civis e étnico-raciais no interior do país, em que o único resultado possível é a catastrófica destruição presente no vilarejo de Agu.

Com isso, pode-se, inclusive, reafirmar a ideia da autora Adichie (2019) sobre a necessidade de contar histórias que vão no sentido oposto da história única, uma vez que ver os diversos contextos urbanos pode auxiliar no processo de entender as particularidades de cada sociedade em África.

## LAZERES

Na já citada cena em que Agu e todo o vilarejo vão até a Igreja católica ouvir o líder religioso local, podemos ver um jovem com a camiseta da seleção inglesa de futebol. Esse outro aspecto também

reflete um embate cultural de caráter nacional, como aponta Hobsbawm (2007, p.92), ao dizer que “a dialética das relações entre a globalização, a identidade nacional e a xenofobia é enfaticamente demonstrada pela atividade pública que combina esses três elementos: o futebol”. Ou seja, entendemos a importância do futebol na relação dos três elementos citados pelo autor inglês, mas o ponto ao qual se deve chegar é o de que:

[...] o negócio global do futebol é dominado pelo imperialismo de umas poucas empresas capitalistas com nomes de marcas também globais [...] seus jogadores são recrutados em todo o mundo. Com frequência apenas uma minoria [...] dos jogadores tem a nacionalidade do país onde se situa o clube. A partir da década de 1980, eles provêm cada vez mais de países não-europeus, especialmente da África, que tinha cerca de 3 mil jogadores atuando nas ligas europeias em 2002 (HOBSBAWM, 2007, p.93).

O imperialismo de empresas internacionais, já discutidas antes, com a desestruturação nacional dos países africanos, levam, em última instância, a cenas como aquela em um jovem veste camisa de outra seleção nacional, talvez daquela em que ele gostaria de jogar, uma vez que é difícil pensar em montar seleção de futebol com um país em guerra civil, como o do filme “*Beasts of no Nation*” (2015).

Porém, Hobsbawm (2007) não deixa de refletir sobre a indústria do futebol situar os superclubes acima das seleções e, por conta disso, se pergunta se esses casos não marcariam uma decadência da noção de nação no século XXI. O historiador inglês faz uma ressalva quanto à indústria de futebol e a África, ao apontar que:

[...] para muitos países africanos e para alguns dos países asiáticos cujos jogadores se tornaram famosos (e ricos) na economia dos grandes clubes, a existência da seleção nacional de futebol se estabeleceu, em alguns casos pela primeira vez, uma identidade nacional independente das identidades locais, tribais ou religiosas (HOBSBAWM, 2007, p.94-95).

Essa questão fica mais perceptível quando vemos que a primeira edição da Copa Africana de Nações, em 1957, contou com apenas três participantes (Egito, Etiópia e Sudão), enquanto na edição de 2017 registrou-se a inscrição de cinquenta e um países e a participação de dezesseis deles. Desse modo, perceberemos a importância desse esporte nos processos de construção de nacionalidades existentes no continente africano.

Outra ressalva é a de que “*Beasts of no Nation*” (2015) também nos traz a questão do futebol em outros contextos, além daquela camisa de seleção. Na cena de abertura do filme, quando vemos crianças assistindo a “TV da imaginação”, notamos crianças jogando bola. Já no segundo ato da narrativa, temos alguns integrantes do FDL jogando futebol, enquanto outros assistem, caso do Comandante, que ri quando se inicia uma briga entre os jogadores, por conta de discussão em torno da legalidade ou não de gol marcado.

Pode-se interpretar o futebol, nesse sentido, a partir do que afirma o historiador Hilário Franco Júnior (2007, p.167):

Embora bem menos comum que no passado, ainda não desapareceu totalmente certa interpretação sociológica do futebol que vê nele um ‘ópio do povo’. Mas se isso significa atividade que afasta o homem da reflexão e da contestação, a atividade mais alienante é o trabalho, como tem sugerido a sociologia do lazer. Não se pode, é claro, negar que o futebol funciona como poderosa válvula de escape para tensões e ansiedades potencialmente perigosas para a saúde da sociedade. O futebol é fuga do real, representação imaginária, não realidade em si, contudo ele não se diferencia nisso do teatro, do cinema, da literatura e das artes em geral. Ao canalizar esperanças e frustrações da sociedade para certos espaços e certos momentos muito mais coletivos do que os oferecidos por aquelas formas culturais, o futebol parece se assemelhar mais a festas populares, festivais musicais, passeatas, programas de auditório. Todavia ele possui uma intensidade de adesão e um envolvimento emocional que o destacam.

Nesse trecho, pode-se destacar a ideia do futebol enquanto válvula de escape, interpretação bastante potente para as duas últimas cenas citadas em *“Beasts of no nation”* (2015), uma vez que em ambos os contextos as realidades são das mais cruéis possíveis e esse esporte é vivenciado para apaziguar os ânimos. Já no que diz respeito ao caráter de festa popular, o futebol pode ajudar a construir laços sociais dentro de variados grupos, inclusive, nacionais.<sup>95</sup>

Isso pode ser explicado, segundo o autor brasileiro, pois na base do futebol há sempre um mesmo elemento onde quer que o esporte exista: o nacionalismo. Franco Júnior (2007, p.174) complementa:

No caso de nações que ainda não construíram seu Estado, uma equipe de futebol pode ser etapa preparatória importante no plano psicológico. A nação corporifica-se em um time enquanto não pode fazê-lo em um Estado. O movimento argelino pela independência (Frente de Libertação Nacional, FNL) montou uma equipe de futebol que entre 1958 e 1961 defendeu as cores da Argélia, que ainda não existia institucionalmente.

Esse ponto apresentado por Franco Júnior (2007) demonstra a importância que o futebol pode ter dentro da formação de um Estado-Nação. O vemos, de alguma forma, em *“Beasts of no nation”* (2015), pois as cenas das crianças jogando futebol na aldeia e sob o olhar do Comandante sugerem, além do brincar e do lúdico, a constituição de laços capazes de formar e/ou de fortalecer certos grupos sociais.

Todavia, cabe uma outra visão acerca do futebol: a herança colonial. Do mesmo modo que o futebol pode servir aos interesses do povo, como se viu nos exemplos supracitados, ele também pode ser útil como prática de aculturação, visto o próprio exemplo do garoto que usa a camisa da seleção nacional de futebol do colonizador.

95 Vide o caso, dentro do continente africano, do jogador Didier Drogba, que uniu povos em conflito na Costa do Marfim, ao classificar a seleção do país, que vivia uma guerra civil, para a Copa do Mundo da Alemanha, realizada em 2006.

Franco Júnior (2007, p.168-169) lista uma série de exemplos em que o futebol serviu governos ditatoriais e se prestou ao estabelecimento de certas ideologias. Mias especificamente, afirma esse autor:

À medida que o futebol caía no gosto popular, foi se acelerando no mesmo ritmo sua utilização como instrumento político. De início a política informal, com industriais de pequenas cidades inglesas apoiando financeiramente o time de sua fábrica para reforçar seu prestígio pessoal e ganhar o reconhecimento de seus trabalhadores. Depois, cada vez mais a política institucional penetrou no mundo do futebol. E vice-versa. Qualquer que seja o sistema em vigor na sociedade. Políticos de todos os matizes perceberam a imensa capacidade que ele tem de mobilizar sentimentos coletivos, sejam eles grupais, regionais ou nacionais. Desde 1914, toda final da Copa da Inglaterra conta com a presença do rei, que entrega o troféu ao vencedor [...] Os governos autoritários foram, em busca de legitimação, aqueles que mais recorreram ao futebol. Muitos apoiaram, de forma direta ou indireta, determinado clube, tentando tirar proveito político disso. Assim fizeram Hitler com o Schalke 04, Mussolini com a Roma, Franco com o Real Madrid, Salazar com o Benfica, Ceausescu com Steaua Bucarest.

Dessa forma, o mesmo ocorreu com os sistemas coloniais em África. Hoje se fala de jogadores africanos, mas não de campeonatos e seleções africanas. É como se o jogador africano, para ser validado, precisasse jogar no continente europeu. Há diversos atletas, inclusive, que possuem pais de países distintos, sendo um deles africanos e outro europeu, e o jogador tem que decidir qual seleção defenderá.<sup>96</sup>

Este tópico não está presente nos outros dois filmes selecionados. Em *“Pantera Negra”* (2018), a explicação pode envolver o isolamento ao mundo ocidental e suas práticas. Já no que diz respeito à *“Borom Sarret”* (1963) é possível interpretar que essa prática, no momento sócio-histórico em questão, ainda não tinha espaço massivo dentro daquela sociedade recém independente, daí não fazer parte da realidade do personagem protagonista.

96 Um dos exemplos mais emblemáticos, talvez, seja o dos irmãos Boateng, em que Jérôme Boateng defende a seleção alemã e Kevin-Prince Boateng defende a seleção ganesa.

Fato é que o futebol é assunto que compõe atualmente as sociedades, inclusive, as sociedades africanas. Como apontado anteriormente por Hobsbawm (2007), os jogadores africanos compõe grupo representativo dos times que disputam os maiores campeonatos europeus. Logo, qualquer adolescente que acompanha o esporte vai reconhecer esses jogadores e isso poderá ser empregado pelos professores para suscitar reflexões sobre o continente: nexos sociais, nacionalismo, herança colonial?

## Considerações Finais

Ao decorrer deste texto e da pesquisa como um todo, procuramos lidar com a questão das Africanidades, com enfoque na África contemporânea, sob a perspectiva do Ensino e a partir do cinema. Com o foco em professores em formação, foram levantadas temáticas que justamente estivessem na intersecção desses três campos (Africanidades, cinema e ensino) e que fossem suscitadas a partir da discussão das três obras cinematográficas selecionadas.

Assim sendo, propusemos uma divisão da análise fílmica em 3 partes, de modo que elas estivessem ligadas por uma temática maior. Logo, Grupos Étnicos e Políticos, Guerras e Refugiados estão sob a visão e o conceito da Necropolítica. ONU, China, Países Vizinhos e Colonizador estão sob a ideia de Agentes Externos e (Neo)colonizadores. E, por fim, Religiosidade, Comércio e Futebol estão sob a perspectiva das sociabilidades e do cotidiano.

Dessa maneira, acreditamos que a presente pesquisa funcione como proposta pedagógica para suscitar desconstrução de conceitos sobre o continente africano suscitados por visão eurocêntrica e orientalista. Pretende-se, a partir daí, favorecer a promoção de discussões responsáveis pelo delineamento de novas imagens sobre a África e seus povos, de modo que uma definição diferente do Outro seja processada, de acordo com a própria noção de autoconhecimento.

Para trabalhar essas novas imagens nos valemos do cinema e da exploração de aspectos de sua linguagem, como plano, *mise-en-scène*, enquadramento, sonoplastia, movimento de câmera e fotografia. Isso porque, acreditamos que os filmes contribuem para o debate proposto, no que diz respeito ao aspecto sensibilizador inerente à

qualquer linguagem artística. Tal aspecto consta nas próprias *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais*.

Não obstante, o cinema ainda funciona não apenas na promoção da sensibilização, mas também para a capacitação. Essa possibilidade existe, porque as obras apresentam/mobilizam certos temas na composição de sua narrativa (como foi apresentado nos 3 capítulos finais), bem como suscitam reflexões sobre o meio de produção e o contexto envolvendo a construção do discurso fílmico (abordado nos segundo e terceiro capítulos).

Obviamente que, se tratando da África contemporânea, há muito a ser refletido, uma vez que estamos lidando com contextos culturais riquíssimos. Foi reconhecendo limites, inicialmente, que o presente livro foi proposto a partir da abordagem de três obras fílmicas produzidas em contextos completamente distintos, mas que fogem do padrão produzido há décadas no cinema hollywoodiano e europeu sobre a África. A ideia foi a de pensar como a apropriação pedagógica dessas obras poderia colaborar para o enfrentamento do tema, considerando a formação de professores e a preocupação com o epistemicídio.

Há muito a ser feito acerca da Lei 10.639/03 e sobre o cumprimento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O atual trabalho, inclusive, surgiu de um contexto em que se percebeu não haver nenhum tratamento desta temática em cursos de graduação voltados para a formação de professores.

Assim, as obras fílmicas selecionadas e os recortes apresentados constituem parte de um diálogo maior, que ajuda a compor esse contexto dos debates acerca do que precisa estar dentro da sala de aula, da relevância que as Africanidades têm para a formação do Brasil atual, bem como da significância do cinema como agente mediador nos diversos processos formativos, dado seu potencial midiático e sensibilizador.

Esse trabalho se funda na ideia de que abordar as Relações Étnico-Raciais no Brasil, combatendo o racismo estrutural, passa de maneira incontornável pela estudo do continente africano e pela imagem que se tem dele em solo nacional. Assim, a presente pesquisa buscou alternativas para encarar o continente africano na contemporaneidade, por meios de discursos cinematográficos que fugissem do padrão fílmico que, normalmente, alcança o grande público.

Nesse sentido é que as novas tecnologias, como os serviços de *streaming*, se mostraram essenciais nesse processo, uma vez que é por meio deles que discursos vindos de diversos locais de África podem alcançar as salas de aulas de professores em formação e, conseqüentemente, de seus alunos, fortalecendo a construção de novos imaginários e de práticas sociais diferentes.

Ao fim e ao cabo, compreender o continente africano é compreender o próprio Brasil no que diz respeito ao reconhecimento cultural, a valorização de certo (e desconhecido) passado histórico, assim como de tradições orais e corporais, intrínsecas à cultura brasileira e cuja associação com as Africanidades é apagada. Como já reconheceram tantos estudiosos brasileiros, eles (africanos) são, na verdade, nós (brasileiros).

Reconhecer e abordar essa noção de pertencimento do Brasil à África fazem parte do conjunto de compromissos inadiáveis da escola pública brasileira, dado se tratar de instituição dotada de capilariedade social, responsabilidade ampliada na formação da identidade de crianças e adolescentes e papel político diferenciado na transformação (ou não) do estado de coisas que vivemos.

Olhar as telas de cinema para ver e compreender as Africanidades implica olharmos para o que queremos e desejamos como povo. Os filmes selecionados não nos dizem sobre ficcionalidades que remetem à lugares distantes. Esse trabalho se esforçou para ressaltar que as narrativas fílmicas selecionadas dizem sobre povos cuja representação social impacta diretamente a realidade brasileira.

## Referências Bibliográficas

- ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGBIBOA, D. E. Terrorism without Borders: Somalia's Al-Shabaab and the global jihad network. **Journal of Terrorism Research**, v.5, n.1, Fev.2016, p.27-34.
- ALEGRIA, J; DUARTE, R. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir a educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n.1, p.59-80, jan./jun. 2008.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDERSON, B. **Nação e consciência nacional**. Trad. Lélío Lourenço de Oliveira. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- ARAÚJO, I. **Cinema**: O mundo em movimento. São Paulo: Scipione, 1995.
- ARAÚJO FILHO, W. **Cinema e ensino de História na perspectiva de professores de História**. Dissertação (Mestrado – Educação). Rio de Janeiro: PUC, 2007.
- ARMES, R. O cinema africano ao norte e ao sul do Saara. In: MELEIRO, A. (Org.). **Cinema no mundo**: indústria, política e mercado – África. Trad. Alexandre Moschella. São Paulo: Escrituras Editora, 2007, p.143-189.
- ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p.93-110.
- AUMONT, J; MARIE, M. **A análise fílmica**. Trad. Marcelo Felix. Lisboa: Texto & Grafia, 2010.
- AUMONT, J. **A estética do filme**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2005.
- AUMONT, J. **A imagem**. Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio Cesar Santoro. Campinas: Papyrus, 2001.
- AUMONT, J. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas: Papyrus, 2012.

BARROS, J. D. Sobre a feitura da micro-história. **OPSIS**, vol. 7, nº 9, jul-dez 2007, p.167-185.

BARROS, K. C; BISPO, L. M. C. Vídeos do YouTube como recursos didáticos para o ensino de História. **Atos de Pesquisa em Educação**, v.11, n.3, set./dez. 2016, p.856-868.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P; STREIFF-FERNART, J. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p.185-228.

BAUER, M. W. & GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2015.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p.15-84.

BETTS, R. F.; ASIWAJU, A. I. A dominação europeia: métodos e instituições. In: BOAHEN, A. A. (Editor). **África sob dominação colonial, 1880-1935**. Trad. MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. (Coleção história geral da África; vol.7), p.354-375.

BÉVORT, E; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n.109, p.1081-1102, set./dez. 2009.

BITTENCOURT, C, M, F. **Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C, M, F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à Internet. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2006.

BURGUESS, J.; GREEN, L. **YouTube, a revolução digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. Trad. Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

CABRERA, J. **O cinema pensa** – uma introdução à filosofia através dos filmes. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

COOGLER, R.; COLE, J. R. **Black Panther**. Shooting script, 2016.

CRARY, J. A visão que se desprende: Manet e o observador atento no fim do século XIX. In: SCHWARTZ, V. & CHARNEY, L. **O cinema e a invenção da vida moderna**. Trad. Regina Thompson. São Paulo: Cosac-Naify, 2001, p.67-94.

DEVISSSE, J; LABIB, S. A África nas relações intercontinentais. In: NIANE, D. T. (Org.). **História Geral da África IV: África do século XII ao XVI**. Trad. MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos. Brasília: UNESCO, 2010, p.721-762.

DIAWARA, M; DIAKHATÉ, L. **Cinema africano**: novas formas estéticas e políticas. Trad. Clara Boléo et al. Porto: Sextante, 2011.

DOMINGUES, P. J. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF, v.12, 2007, p.113-136.

DOVEY, L. El contexto histórico de la adaptación al cine de obras literárias em África. Trad. Mathilde Grange e Siscu Bonet. **Cuadernos africanos**, Casa África: Espanha, 2012, p.13-58.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, R. O outro no cinema. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.10, n.19, p.01-06, jul. 2009.

ESOAVELOMANDROSO, M. Madagascar de 1880 a 1939: iniciativas e reações africanas à conquista e à dominação coloniais. In: BOAHEN, A. A. (Editor). **África sob dominação colonial, 1880-1935**. Trad. MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. (Coleção história geral da África; vol.7), p.251-280.

EZE, E. C. **A filosofia moderna ocidental e o colonialismo africano**. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em <[https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/a-filosofia-moderna-e-o-colonialismo-africano\\_-emmanuel-eze.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/a-filosofia-moderna-e-o-colonialismo-africano_-emmanuel-eze.pdf)>. Acessado em: 01/02/2021.

FANTIN, M. Cinema, participação estética e imaginação. **Revista Pedagógica** – Unochapecó. Chapecó, v.01, n. 30, p.534-560, 2013.

FANTIN, M. **Crianças, cinema e mídia-educação**: olhares e experiências no Brasil e na Itália. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FELIPE, D. A. **Narrativas para a alteridade**: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Dissertação de mestrado, 2009.

FERRO, M. **Cinema e História**. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FIGUEIREDO, C. A. P. Narrativa Transmídia: modos de narrar e tipos de histórias. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 53, p. 45-64, jul./dez. 2016, p.45-64.

FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v.14 n.40 jan./abr. 2009, p.93-102.

FONSECA, D. J. Formação, inovação e novas tecnologias: lugar dos negros e dos empobrecidos. Araraquara: **Revista de Estudos Sociologia**, 2007, p.173-186.

FONSECA, D. J. As relações Brasil-África subsaariana: oralidade, escrita e analfabetismo. In: CHAVES, R; SECCO, C; MACEDO, T. (orgs). **Brasil/África: como se o mar fosse mentira**. São Paulo/Luanda: Editora Unesp/Chá de Caxinde, 2006, p.111-128.

FONSECA, D. J. A História, o Africano e o Afro-brasileiro. **Cadernos de Formação**, Unesp, 2004, p.57-66.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2009.

FRANCO JUNIOR, H. **A dança dos deuses: futebol, cultura e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FRESSATO, S. B. Cinematógrafo: pastor de almas ou diabo em pessoa? Tê-nue limite entre liberdade e alienação pela crítica da Escola de Frankfurt. In: NÓVOA, J; FRESSATO, S. B; FEIGELSON, K. **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009, p.85-98.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, A. M. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRESQUET, A. M. (org.). **Cinema e educação: a lei 13.006**. Ouro Preto: Universo, 2015.

FUKUNAGA, C. J. **Beasts of no nation**. Shooting script, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GALZERANI, M. C. B. Memória Tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de história. **Cadernos do CEOM** (UNOESC), v. 28, p.15-30, 2008.

GAMBOA, S. S. (org). **Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLLIOT-LÉTÉ, A; VANOYE, F. **Ensaio sobre a Análise Fílmica**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1994.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p.98-109, Jan/Abr, 2012, p.98-109.

GOMES, W. La poética del cine y la cuestión del metodo en el análisis fílmico. **Revista Significação**, Curitiba, v.21, n.1, p.85-106.

GOMES, W. Princípios da Poética (com ênfase na Poética do Cinema). In: PEREIRA, M; GOMES, R; FIGUEIREDO, V. (org.). **Comunicação, representação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, p.93-125, 2004.

HOBBSAWN, E. J. **A era dos impérios, 1875-1914**. Trad. Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HOBBSAWN, E. J. **Globalização, democracia e terrorismo**. Trad. José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOBBSAWN, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Trad. Maria Celia Paoli e Anna Maria Quirino. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

INBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado – novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

IWEALA, U. **Feras de lugar nenhum**. Trad. Christina Baum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006

KELLNER, D. **Cultura da Mídia**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, EDUSC, 2001.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias In: VEIGA, I. P. A. **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996, p.127-147.

KOUASSI, E. K. A África e a Organização das Nações Unidas. In: MAZRUI, A. A. (Editor). **África desde 1935**. Trad. MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. (Coleção história geral da África; vol.8), p.1053-1094.

LAYA, D. Os Estados Haussas. In: OGOT, B. A. (Org.). **História Geral da África V**: África do século XVI ao XVIII. Trad. MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos. Brasília: UNESCO, 2010, p.541-582.

LIMA JUNIOR, D. M. **Descolonizando as mentes**: Ousmane Sembène e a proposta de um cinema africano na década de 1960. Dissertação (mestrado): Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2014.

MARTINS, M. **Entre dragões e palancas negras**: o apoio chinês na independência de Angola. Araraquara (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais), Faculdade de Ciências e Letras, 2016.

MACHADO, J. L. A. **Na sala de aula com a sétima arte**. São Paulo: Intersubjetiva, 2008.

MARTÍN-BARBERO, J. Cidade virtual: novos cenários da comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, jan./abr., 1998. p.53-67.

MAZRUI, A. A. (Editor). **África desde 1935**. Trad. MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. (Coleção história geral da África; vol.8).

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Trad. Renata Santini. São Paulo: N-1, 2018.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MONTEIRO, A. M. et al. (orgs). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2004.

MONTEIRO, A. M. et al (orgs.). **Pesquisa em ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

MONTEIRO, A. M. et al. **Professores de história** – entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTÓN, A. L. H. O homem e o mundo midiático no princípio de um novo século. In: NÓVOA, J; FRESSATO, S. B; FEIGELSON, K. **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. São Paulo: Editora da UNESP, 2009, p.29-40.

MOTT, L. Cotidiano e vivência religiosa: entre a capela e o calundu. In: SOUZA, L. M. (org.). **História da vida privada no Brasil** - cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.155-220.

MUNANGA, K. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

NADAI, E. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009, p.27–36.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

NASCIMENTO, J. C. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Fênix** – Revista de História e Estudos Culturais. Abr./Mai./Jun. 2008, vol.5, ano V, nº 2.

NÓVOA, J; FRESSATO, S. B; FEIGELSON, K. **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

NÓVOA, J. Apologia da relação cinema-história. In: NOVOA, J.; BARROS, J. D. **Cinema-História**: Teoria e Representações Sociais no Cinema. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008, p.13-42.

OLIVA, A. R. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História**, v.1, n.1, p.29-44, 2012.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. Brasília/São Paulo: Paralelo 15/ Editora UNESP, 1998.

OMOERA, O. S.; OGAH, C. A. Boko Haram como agente provocador de desestabilização e destruição na Nigéria: a verificação da mídia. **Revista Brasileira de Estudos Africanos**. v.1, n.1, Jan./Jun. 2016, p.68-87

OPOKU, K. A. A religião na África durante a época colonial. In: BOAHEN, A. A. (Editor). **África sob dominação colonial, 1880-1935**. Trad. MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. (Coleção história geral da África; vol.7), p.591-624.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINSKY, J. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, J. (org.). **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009, p.11-26.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

QUINTANILHA, L. F. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p.249-263, jul./set. 2017.

RANCIÉRE, J. **O espectador emancipado**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RANCIÉRE, J. **A fabula cinematográfica**. Trad. Luís Lima. Campinas: Papirus, 2013.

RANCIÉRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

ROSENSTONE, R. **A história nos filmes, os filmes na história**. Trad. Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

RUIZ, V. H. Revolución Netflix: desafíos para la industria audiovisual. **Revista Latinoamericana de Comunicación** . n.135, ago-nov.2017, p.275-295.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, nov. 2007, p.71-94.

SARR, F. **Afrotopia**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1, 2019.

SCHMIDT, M. A et al. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SENGER, G. F. História da África contemporânea e Cinema: estudo das representações dos filmes “O Último Rei da Escócia”, “Diamante de Sangue” e “O Jardineiro Fiel”. **Aedos**, Rio Grande do Sul, v.4, n.11, p.524-548, 2012.

SERRANO, C; MUNANGA, K. **A revolta dos colonizados**: o processo de descolonização e as independências da África e da Ásia. São Paulo: Atual, 1995.

SETTON, M. G. J. (org.). **A cultura da mídia na escola**. São Paulo: Annablume, 2004.

SETTON, M. G. J.. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, A. C. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

SILVA, A. C. **A enxada e a lança**: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, D. L. Netflix: o serviço que mudou a forma de produzir e consumir entretenimento audiovisual. **Revista Comunicare**, v.18, n.2, jul./dez. 2018, p.30-45.

SILVA, F. R. B. Do Cinema na África ao Cinema Africano: ideologias, representações e linguagens. **Linguagem do cinema**, UFRJ, v.3, n.1, p.01-23, 2014.

SILVA, M. J; PEREIRA, M. V; ARROIO, A. O papel do YouTube no Ensino de Ciências para estudantes do ensino médio. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.7, n.2, mai./ago. 2017, p.35-55.

SILVA, M; RAMOS, A. F. (orgs.). **Ver história**. São Paulo: Hucitec, 2011.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras. In: **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secadi, 2005, p.151-168.

SILVA, T. M. A cidade africana contemporânea de origem portuguesa: São Tomé pré e pós-independência. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2012, p.175-188

SOUZA, W. G. **Afrofuturismo**: o futuro ancestral na literatura brasileira contemporânea. Dissertação (mestrado): Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, 2019.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVINÔS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TOMASELLI, K.; SHEPPERSON, A.; EKE, M. A oralidade no Cinema Africano: considerações, representações e relativismos. In: FERREIRA, C. O. (Org.). **África**: um continente no cinema. São Paulo: Editora Unifesp, 2014, p.37-76.

TURNER, G. **Cinema como prática social**. Trad. Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

UECHI, G. **Nollywood**: A explosão do cinema nigeriano. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/nollywood-a-explosao-do-cinema-nigeriano/>>. Acessado em: 15 de março de 2017.

VALÉRY, P. **Variedades**. Trad. Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1991.

VELAME, F. M.; COSTA, T. A. F. Segregação socioespacial e étnico-racial em megacidades, grandes cidades e cidades globais africanas. **Revista Brasileira de Estudos Africanos**, Porto Alegre, v.5, n.9, jan./jun. 2020, p.193-218.

VIANA, D. L. Cidade Africana - urbanismo [in]formal: uma abordagem integrada e sistêmica. Lisboa: **7º Congresso Ibérico de Estudos Africano**, 2010.

VIEGAS, D. H. África como pretexto: um ensaio de História & Cinema. **Revista Espaço Acadêmico**, n.103, dez. 2009, p.35-42.

VISENTINI, P. F.; RIBEIRO, L. D. T.; PEREIRA, A. D. **A história da África e dos africanos**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

XAVIER, I. (org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilmes, 1977.

WIREDU, K. **As religiões africanas desde um ponto de vista filosófico**. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <[https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kwasi\\_wiredu\\_-\\_as\\_religi%C3%B5es\\_africanas\\_desde\\_um\\_ponto\\_de\\_vista\\_filos%C3%B3fico.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kwasi_wiredu_-_as_religi%C3%B5es_africanas_desde_um_ponto_de_vista_filos%C3%B3fico.pdf)>. Acessado em: 01/02/2021.

### Fílmicas

**BEASTS OF NO NATION**. Dir. Cary Joji Fukunaga. EUA: 2015. (137 min).

**BOROM SARRET**. Dir. Ousmane Sembène. Senegal: 1963. (20 min.)

**PANTERA NEGRA**. Dir. Ryan Coogler. EUA: 2018 (134 min.)

### Legislação Educacional

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Portal do MEC, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.**

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>.

Acesso em: 20/05/2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.**

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 20/05/2019.

### Internet

IMDB, **Beasts of no nation.** Disponível em: <[http://www.imdb.com.br/title/tt1365050/?ref\\_=fn\\_al\\_tt\\_1](http://www.imdb.com.br/title/tt1365050/?ref_=fn_al_tt_1)>. Acessado em: 15 de março de 2017.

## SOBRE OS AUTORES

### **Alexandre Cristiano Baldacin Júnior**

É mestre em Ensino e Processos Formativos. Docente da rede privada de ensino de São José do Rio Preto.

*E-mail: alexandrecristiano19@gmail.com*

### **Humberto Perinelli Neto**

É doutor em História e Cultura Política. Docente da Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos.

*E-mail: perinellineto@yahoo.com.br*

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# Africanidades em Telas de Cinema:

apropriações pedagógicas  
de filmes e a promoção  
de Educação para  
as Relações Étnico-Raciais

