



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Alexandre Cristiano Baldacin Junior

**A África Contemporânea e a Educação das Relações
Étnico-Raciais: reflexões sobre apropriações
pedagógicas de narrativas cinematográficas**

São José do Rio Preto
2021

Alexandre Cristiano Baldacin Junior

**A África Contemporânea e a Educação das Relações
Étnico-Raciais: reflexões sobre apropriações
pedagógicas de narrativas cinematográficas**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Humberto Perinelli Neto

São José do Rio Preto
2021

B175a Baldacin Junior, Alexandre Cristiano
A África Contemporânea e a Educação das Relações Étnico-Raciais : reflexões sobre apropriações pedagógicas de narrativas cinematográficas / Alexandre Cristiano Baldacin Junior. -- São José do Rio Preto, 2021
166 f. : fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto
Orientador: Humberto Perinelli Neto

1. Ensino das Relações Étnico-Raciais. 2. Cinema. 3. Africanidades. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Alexandre Cristiano Baldacin Junior

**A África Contemporânea e a Educação das Relações
Étnico-Raciais: reflexões sobre apropriações
pedagógicas de narrativas cinematográficas**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.
Financiadora: CAPES

Comissão examinadora

Prof^a. Dr^a. Humberto Perinelli Neto
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientador

Profa. Dra. Solange Vera Nunes de Lima D’agua
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca
UNESP – Câmpus de Araraquara/FCL

São José do Rio Preto
11 de junho de 2021

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe e ao meu pai, Angela e Alexandre, por terem me apoiado e dado suporte necessário em cada decisão tomada ao longo desses sete anos de jornada, acadêmica e pessoal.

Dedico, ainda, aos meus irmãos, João e Maria, por sempre estarem dispostos a suportar as crises, me convidando para assistir a um filme ou deixando um bilhete depois de um dia cansativo fora de casa.

Dedico este trabalho também aos meus amigos, Renato e Matheus, que sempre estavam dispostos a ouvir, a motivar e a aconselhar. A amizade de vocês é porto seguro.

Dedico também esta pesquisa ao meu orientador, Humberto, por me acompanhar ao longo de seis dos meus sete anos acadêmicos. Sempre presente e com uma palavra de sabedoria para acalmar, além das inúmeras horas de boas prosas.

Dedico, ainda, este trabalho à Chadwick Aaron Boseman, que morreu de maneira precoce, mas deixando um legado insuperável. Sempre lutando e nos mostrando que o mundo precisa de mais pontes do que muros.

Ademais, dedico este trabalho a cada vítima de Covid-19. Mais da metade desta pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia, enquanto pessoas se arriscavam tendo que sair de casa para trabalhar. Este texto também é em memória delas.

Por fim, dedico este trabalho à Juliana, minha esposa. Sem ela, nada disso seria possível, pois esteve presente em todos esses sete anos, fornecendo estrutura emocional, apoio, amor, carinho e auxílio em cada crise de ansiedade e em cada momento de incerteza. Essa jornada é tão minha quanto dela. Você faz as coisas valerem a pena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que estiveram, de alguma forma, envolvidos nesta pesquisa. Primeiramente, a cada parecerista, avaliador e avaliadora que analisou e apontou possíveis caminhos ou mudanças de rotas que fossem necessárias para a melhoria da pesquisa. Em especial, a banca de qualificação composta pelos professores Dagoberto José Fonseca e Solange Vera Nunes de Lima D'água, como titulares, e Ana Paula Leivar Brancaleoni e Rodrigo Ribeiro Paziani, como suplentes.

Agradeço também a todas as instituições de ensino pelas quais passei, seja como aluno ou seja como educador. Em especial, gostaria de agradecer à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, que foi minha segunda casa nos últimos sete anos. Não poderia deixar de mencionar também o Personal Educa, um local que me acolheu em todas as instâncias, e ao Cursinho Vitoriano que, ainda que eu estivesse como educador, mais aprendi do que ensinei.

Agradeço ainda a todos os familiares e amigos que estiveram presentes nessa trajetória: meus pais, Alexandre e Angela; meus irmãos, João e Maria; meus avós, Rosa e Antonio; meu primo, João; meu tio, Jesus; meus amigos, Renato, Matheus, Gabriel, Bárbara, Renan, Will e Lucas; e minha esposa, Juliana.

Agradeço também ao meu orientador, Humberto Perinelli Neto, por me acompanhar ao longo de toda a vivência acadêmica em pesquisa, da Iniciação Científica I até o Mestrado.

Por fim, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 3300415-3, à qual agradeço imensamente por todo o suporte desde o início da pesquisa.

“[...] Tudo que bate é tambor
Todo tambor vem de lá
Se o coração é o senhor, tudo é África.”
Emicida (2019)

RESUMO

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, com base no foco da África contemporânea, a partir do cinema, mais especificamente três obras fílmicas: “*Beasts of no nation*” (2015), “Pantera Negra” (2018) e “*Borom Sarret*” (1963). A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, natureza aplicada e concilia exploração, descrição e explicação. São materiais da pesquisa: referências bibliográficas; legislação educacional; filmes; e informações sobre filmes. A pesquisa foi desenvolvida na UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto e envolveu um campo constituído na fronteira entre o Ensino de História, a Formação de Professores e a Educação e Cinema. Conclui-se que a utilização das três obras fílmicas dentro de prática pedagógica para professores em formação corrobora para desconstrução de visão eurocentrada e estereotípica da África, auxiliando no processo de compreensão de História e Culturas Africanas mais decolonial e afrocentrada, uma vez que nos permite refletir sobre a África contemporânea, por meio do debate de aspectos como questões étnicas, geopolíticas e sociabilidades, contemplando, dessa forma, as demandas legislativas e as Diretrizes Nacionais Curriculares.

Palavras-chave: Africanidades. Cinema. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Processos Formativos.

RESUMEN

Proponemos como objetivo general de esta investigación la construcción de una propuesta pedagógica centrada en las Áfricas, más específicamente para la enseñanza de historia y cultura africanas, a partir del enfoque del África contemporánea, a través de tres narrativas cinematográficas específicas: “*Beasts of no nation*” (2015), “Pantera Negra” (2018) y “*Borom Sarret*” (1963). La investigación presenta un enfoque cualitativo, de naturaleza aplicada y concilia exploración, descripción y explicación. Los materiales de investigación son: referencias bibliográficas; legislación educativa; películas; y información de películas. La investigación se desarrolló en la UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto e involucra un campo constituido en la frontera entre la Enseñanza de la Historia, la Formación de Profesores y la Educación y el Cine. Se concluye que el uso de las tres obras cinematográficas en práctica pedagógica de los docentes en formación corrobora la deconstrucción de la visión eurocéntrica y estereotipada de las Áfricas, ayudando en el proceso decolonial y afrocéntrico de comprensión de la historia y las culturas africanas y afrobrasileñas. También permite profundizar y debatir aspectos como cuestiones étnicas, geopolíticas y de sociabilidad dentro del África contemporánea, contemplando así las demandas legislativas y los Lineamientos Curriculares Nacionales.

Palabras-claves: Áfricas. Cine. Educación para las relaciones étnico-raciales. Procesos formativos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras 1 – Cartazes do filme “ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015)	51
Figuras 2 – Cartazes de produções originais Netflix: Estados Unidos	52
Figuras 3 – Cartazes de produções originais Netflix: África	53
Figuras 4 – Cartazes de produções de terceiros disponibilizados pela Netflix	54
Figuras 5 – Painel de programação NETFLIX	55
Figura 6 – Pôster do filme “ <i>Lionheart</i> ” (2018), primeira produção nollywoodiana da Netflix	56
Figuras 7 – Pôster do filme “ <i>Beasts of no nation</i> ” (2015) e capa do livro	61
Figura 8 – Idris Elba recebe prêmio e leva Abraham Attah juntos	63
Figuras 9 – Cartazes das produções de Cary Fukunaga	65
Figuras 10 – Pôster do filme “ <i>Pantera Negra</i> ” (2018) e capa da primeira aparição do personagem nas Histórias em Quadrinho	66
Figuras 11 – Filmes do diretor Ryan Coogler	67
Figura 12 – Elenco de “ <i>Pantera Negra</i> ” (2018) com o prêmio de melhor elenco no SAG Awards	68
Figura 13 – Letreiro inicial, “ <i>Borom Sarret</i> ” (1963)	71
Figuras 14 – DVD de “ <i>Borom Sarret</i> ” (1963) e “ <i>La Noir De...</i> ” (1966)	72
Figura 15 – Mapa étnico de Murdock (1959)	80
Figura 16 – Grupos políticos conflitantes de “ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015): Conselho de Reforma Nacional	87
Figura 17 – Grupos políticos conflitantes de “ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015): Congresso do Povo Unido	88

Figura 18 – Grupos políticos conflitantes de “ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015): Força de Defesa Local	89
Figuras 19 – Grupos étnicos de Wakanda, “Pantera Negra” (2018)	91
Figura 20 – Conselho dos Chefes de Wakanda, “Pantera Negra” (2018)	93
Figura 21 – O homem comum e os conflitos, “ <i>Borom Sarret</i> ” (1963)	94
Figura 22 – Guerra civil em “ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015)	96
Figura 23 – Fim do conflito em “Pantera Negra” (2018)	98
Figuras 24 – Conflito em “ <i>Borom Sarret</i> ” (1963)	99
Figura 25 – Dados sobre refugiados e África	102
Figura 26 – Campos de refugiados, “ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015)	103
Figuras 27 – O estrangeiro/refugiado em “ <i>Borom Sarret</i> ” (1963)	105
Figuras 28 – Debate sobre refugiados em “Pantera Negra” (2018)	106
Figuras 29 – Segregação em Senegal: bairro dos nativos e cidade, “ <i>Borom Sarret</i> ” (1963)	110
Figura 30 – O griot, “ <i>Borom Sarret</i> ” (1963)	111
Figuras 31 – Agentes externos em “ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015): ONU	115
Figuras 32 – ONU e a reabilitação de crianças, “ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015)	117
Figuras 33 – Agentes externos em “Pantera Negra” (2018): ONU	118
Figura 34 – A vida moderna, “ <i>Borom Sarret</i> ” (1963)	121
Figura 35 – Agentes externos: Indústrias estrangeiras, “ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015)	123
Figura 36 – Neocolonialismo asiático, “ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015)	124
Figuras 37 – Wakanda na Nigéria, “Pantera Negra” (2018)	125

Figura 38 – Agentes externos: ECOMOD e os poderes militares regionais, “ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015)	126
Figuras 39 – Imposição cultural europeia quanto à religião, “ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015)	131
Figuras 40 – Pantera Negra e seus ancestrais, “Pantera Negra” (2018)	133
Figuras 41 – O islã em “ <i>Borom Sarret</i> ” (1963)	136
Figura 42 – Comércio em “Pantera Negra” (2018)	140
Figuras 43 – Comércio em “ <i>Borom Sarret</i> ” (1963)	141
Figuras 44 – Realidades Urbanas Africanas nos três filmes: “ <i>Borom Sarret</i> ” (1963), “ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015) e “Pantera Negra” (2018)	144
Figura 45 – Seleção nacional de futebol do colonizador, “ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015)	148
Figuras 46 – O futebol em “ <i>Beasts of no Nation</i> ” (2015)	150

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E AFRICANIDADES	26
2.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Histórias e Cultura Afro-brasileira e Africana	26
2.2. Orientalismo, Decolonialidade e Afrotopia	29
2.3. Identidade afrobrasileira	32
2.4. Sensibilização docente	35
3. CINEMA, MODERNIDADE E ENSINO	40
3.1. Modernidade e estímulos	40
3.2. Cinema e África	44
3.3. Netflix	48
3.4. Youtube	57
4. FILME SELECIONADOS	61
4.1. “Beasts of no Nation” (2015)	61
4.2. “Pantera Negra” (2018)	65
4.3. “Borom Sarret” (1963)	69
4.4. Recorte temático	73
5. GEOPOLÍTICAS	76
5.1. Visão Orientalista	76
5.2. Necropolítica	76
5.3. Mapa étnico e fronteiras	79
5.4. Grupos étnicos e políticos	86

5.5. Guerras	96
5.6. Refugiados	102
6. AGENTES EXTERNOS	108
6.1. (Neo)colonialismos	108
6.2. ONU	114
6.3. China	122
6.4. Vizinhos	124
7. SOCIABILIDADES	129
7.1. Por uma História plural	129
7.2. Religiosidades	130
7.3. Comércio	139
7.4. Lazer	148
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	157

1. INTRODUÇÃO

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Histórias 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 IBGE¹. 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

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

necessariamente os aspectos das Africanidades². 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), 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 (CABRERA, 2006, p.20 - grifo do autor).

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 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):

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).

[...] 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 incutidos socialmente no imaginário social. (FELIPE, 2009, p.140)

E o autor (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).

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) uma ideia de África que não seja aquela atrelada única e exclusivamente a 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.

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 uma concepção de prática educativo-progressista que pede, justamente, questões como as apresentadas, até então, acerca do cinema. Nas palavras de Freire:

[...] uma das tarefas precípua 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 tecnologicado (2016, p.33-34).

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, uma vez 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 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 desempenhado desta “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 de uma 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 reflexão desses temas são de grande importância para formação docente, uma vez 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, uma vez que vemos no Outro traços nossos.

Ademais, o cinema se tornou protagonista ao longo do século XX, fazendo parte, inclusive, do processo de propagação ideológica das principais potências de sua geração, como o nazi-fascismo, o stalinismo e até a forma com que os Estados Unidos propaga sua visão de mundo por meio de Hollywood (NÓVOA, 2008). Nesse sentido, poderíamos nos juntar à Adorno e Horkheimer e questionar a validade da utilização do cinema como forma de discurso, uma vez que ele reproduz o discurso e a ideologia dominante. 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 ‘desaturação 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 massas 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, seja pelo seu viés logopático, como apresentado por Cabrera (2006), seja pelo seus viés questionador e inquietante, como apresentado por Nóvoa (2008), ou seja pela forma com que nos ajuda a pensar a realidade sócio-histórica (ROSENSTONE, 2015; CANCLINI, 2008; FRESSATO, 2009).

São esses aspectos somados que auxiliam na desconstrução de visões alienantes e eurocentradas, portanto, a enxergar o Outro, tarefa também possível com emprego do cinema, 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 uma 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; (iii) promover emprego da linguagem fílmica para a formação docente.

A pesquisa é 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 a Educação e Cinema.

Propõe-se diálogo 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 a ser constituída 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 as estratégias desenvolvidas pelo docente ao lançar mão de filmes para discussão (NAPOLITANO, 2008; MACHADO, 2008; KENSKI, 1996; FALCÃO, BRUZZO, 1993), a importância da escola para alfabetização do olhar, para acesso e popularização de filmes e para a formação docente (DUARTE, 2002; SETTON, 2004, 2010; FISCHER, 2009; MARCELLO, 2010; FANTIN, 2006, 2013; BÉVORT, BELLONI, 2009; FRESQUET, 2013 e 2015), bem como para problematizar o 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; CABRERA, 2006; RANCIÈRE, 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; TRIVINÕS, 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”, “linguagem e interpretação cinematográfica” e “história e culturas africanas” (listados em Referências);
- Legislação educacional, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, Ensino Fundamental I e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Histórias e Cultura Afro-Brasileira e Africana (listado em Referências, em conjunto com outros documentos);
- Filmes que oportunizam refletir sobre a África contemporânea, mais especificamente “*Beasts of no Nation*” (2015), “*Borom Sarret*” (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 uma vez 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). Ademais, Bauer, Gaskell e Allum (2015) ainda chamam a atenção para o pluralismo da pesquisa qualitativa necessário quando vamos lidar com proposta conciliatória entre exploração, descrição e explicação, já que estamos lidando com as temáticas das Africanidades e do audiovisual dentro do campo do ensino.

Temos, nesta pesquisa, o fator acima citado da exploração, descrição e explicação, pois estamos lidando com a 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, lidamos com a descrição quando analisaremos, por exemplo, os aspectos das distribuições e dos discursos dentro do sistema audiovisual.

Por fim, ainda segundo Gil (2008), podemos afirmar que estamos lidando com aspectos de análise fílmica, vendo a forma como esta pode auxiliar na compreensão das Africanidades, daí o aspecto explicativo. A finalidade da proposta é refletir sobre as Africanidades por meio do cinema, visando proporcionar a formação docente, sendo, assim, imprescindível a natureza aplicada do trabalho.

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), uma vez que é 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 @IMDb³. (IMDB, disponível em: 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 ele faz parte da grande empresa Amazon, multinacional cujo dono é hoje o homem mais rico do mundo⁴. Esse aspecto, por si só, pode e deve suscitar questionamento crítico acerca do discurso que parte desta fonte. Dessa forma, o emprego do site deve-se basear no trato analítico das informações que mantém e divulga.

Ressaltamos que, ao longo do processo de pesquisa, encontramos com muito mais facilidade e em maior quantidade as informações envolvendo filmes hollywoodianos e que partam de grandes estúdios. O próprio “*Borom Sarret*” (1963),

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.

filme africano da década de 1960, possui apenas as informações encontradas nos créditos finais da obra.

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).

Por preocupação do conteúdo, entende-se uma interpretação de temas, associados à História e Cultura Africana, tendo como base conceitos como Linguagem Cinematográfica, Planos e Som.

No que diz respeito ao primeiro, emprega-se a ideia de que o cinema é uma forma de comunicar algo, logo, ele 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, viés este que se dá por meio de Eisenstein; uma noção mais semiótica, em que há significados, metáforas embrenhadas nos enquadramentos e nas imagens; chegando até uma noção de "recentralização 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 advém, *a priori*, da ideia da tela plana em que vemos a narrativa, podendo também ser atribuído outros conceitos, como a própria noção de enquadramento, um momento captado pelo olhar da câmera em uma espécie de moldura. Por fim, pode-se entender por "plano" também o que está localizado entre um corte e outro, ou seja, uma tomada, uma ação gravada em espaço selecionado pela narrativa. Esses três conceitos podem ser interpretados, então, junto a Aumont e Marie (2012, p.230-231), como a imagem que vemos na tela, a forma como ela está enquadrada e a maneira com que determinada ação ocorre até o momento do corte.

Por fim, mas não menos importante, temos a definição de "Som" dentro do contexto fílmico, uma vez que este "raramente intervém sozinho", ou seja, "ele supõe um agenciamento entre vários eixos: ruídos, falas e, às vezes, música" (AUMONT, MARIE, 2012, p.276), e 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, ou segunda parte, o intuito é debater propostas que superem o pensamento Orientalista, se valendo de conceitos decoloniais e afrotópicos, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. Em seguida, é debatido questões identitárias e como estas estão ligadas tanto aos alunos quanto aos docentes, lidando com a modernidade e os desafios de encontrar-se, formar-se e transformar a realidade social vigente.

Já na terceira parte do texto, buscou-se debater a ideia da reeducação do olhar do aluno para a modernidade, bem como 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 estas vêm se apresentando como interessantes e importantes alternativas de ensino e de aprendizagem e de acesso à conteúdos que fujam do discurso padrão e hegemônico dos meios midiáticos tradicionais.

Na quarta repartição, serão apresentadas as três obras fílmicas selecionadas para pensar o processo de apropriação pedagógica voltado à educação das relações étnico-raciais. O foco neste momento foi apresentar como cada um dos filmes possui uma visão diferente sobre a África contemporânea, problematizando os discursos que integram cada um deles.

No trecho cinco do texto são abordados temas associados aos aspectos geopolíticos da África Contemporânea, mais especificamente, os conflitos internos do continente, como guerras civis, originadas por conflitos étnicos, e suas consequências, como os fluxos migratórios. Esse recorte é feito sob o olhar do conceito da “necropolítica”, apresentada pelo pensador Achille Mbembe (2018).

Na parte seis, promovemos debate acerca dos agentes externos e (neo)colonizadores e de como estes se inserem no cenário africano, podendo gerar agravamento de conflitos, a partir de políticas imperialistas mascaradas de ajuda humanitária, ou então, os próprios vizinhos africanos como agentes externos, pensando assim um conceito de união africana, pan-africanismo. Esse recorte está sob a perspectiva de colonialismo que parte de Emmanuel Chukwudi Eze (2017)

No sétimo momento, há o debate acerca das sociabilidades, ou seja, do cotidiano dentro das realidades africanas. Esta última parte do texto teve como recorte a religião, a estrutura comercial dentro dos centros urbanos, e por fim o futebol, todos

representando aspectos do dia-a-dia de algumas realidades africanas dentro das narrativas fílmicas selecionadas. Neste caso, a perspectiva que fundamenta essas análises é a de Chimamanda Ngozi Adichie (2019).

O texto encerra-se na repartição oito, com as conclusões finais, seguido das referências utilizadas, tanto bibliográficas quanto fílmicas.

2. Diretrizes Curriculares Nacionais e Africanidades

2.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Histórias 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 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, uma 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 reproduz essa perspectiva de África, se torna difícil pensar na formação de estudantes orgulhosos de suas matrizes africanas e afro-brasileiras. O próprio documento 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 Zimbábue; – 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 Tomaselli, 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).

O documento ainda afirma que

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, 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 parte do cinema para lidar com a História e Culturas Africanas e Afro-brasileira e com as relações étnico-raciais. Nesse sentido, é necessário propor uma nova visão do currículo, uma nova temática, repensando a epistemologia e a prática como um todo. Não é possível pensar uma 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).

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 3 e 4 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, bem 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 a frente). Pensar em obras que pensem a África de uma maneira mais ampla une não apenas as propostas apresentadas nas Diretrizes, senão àquela que vemos junto a 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 das 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). Isto é, o reconhecimento dos direitos civis, sociais, culturais e econômicos, quatro eixos que guiaram a análise fílmica das três obras selecionadas supracitadas.

2.2. 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, então, afirmar que o currículo escolar brasileiro de hoje 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 que acabam adentrando na ideia do exótico. Santos (2007, p.73) afirma que essa visão do Ocidente parte de uma ideia

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”, e 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 (LE GOFF, 1990 *apud* FONSECA, 2004, p.60)

E essa fala em que Fonseca traz Le Goff nos remete diretamente de volta às Diretrizes, documento cuja proposta inicial partiu de demandas do Movimento Negro⁵, que apresentam uma proposta de mudança de discurso apresentada nos currículos hoje. No documento 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. (BRASIL, 2006, p.239)

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

⁵ Segundo 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.

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.

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, ou seja, um conceito 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)

Ademais, somando-se a noção de afrocentricidade, chegamos até à afrotopia, termo que, segundo 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, junto a essas 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 escravocrata do Atlântico e cuja composição cultural é 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 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 sua cultura. Valorizar a cultura dos alunos no Brasil é, em boa medida, valorizar também a cultura africana e afro-brasileira.

Deixamos de puramente quantificar o conhecimento. Sarr (2019, p.18) ressalta 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-repticamente transformar medidas imperfeitas 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”, fechando, assim, com a ideia central apresentada nas Diretrizes: a “sensibilização”.

Visto dessa maneira, o termo “sensíveis” parece bem empregado num documento envolvendo o negro no Brasil. Séculos de escravização 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 algo normal em nosso país, como afirma o próprio texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileira (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.

2.3. Identidade afrobrasileira

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 uma nova perspectiva, a partir do antropólogo argentino Néstor Canclini (2008),

que 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 moderna, além de aumentar o processo de segregação social. Nas palavras do autor,

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. (CANCLINI, 2008, p.18)

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 Fonseca (2007), 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. (FONSECA, 2007, p.174)

Dessa forma, temos que a juventude não está sendo preparada para ser inserida no contexto da contemporaneidade. Se pensarmos na juventude da periferia, temos um processo mais drástico ainda. 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 racismo⁶.

⁶ Segundo 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.

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), que irá dizer que a contemporaneidade, manejada pelo atual estágio de globalização, gerou um “deslocamento” das identidade, que saem do “teto do Estado-Nação”, “produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando 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 de maneira mais aprofundada sobre como o Brasil possui ainda um agravante, pois uma identidade brasileira foi criada sem embasamentos na cultura do povo ou de forma populista. 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 o primeiro historiador do Brasil, Francisco Adolfo Varnhagen, alemão nascido no estado de São Paulo.

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 apenas com algumas poucas influências culturais, gerando o já citado mito da democracia racial⁷. Assim, seguindo o que afirma Elza Nadai (2009, p.29-30):

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.

[...] 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 muito forte que privilegiou, nos estudos 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 o 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" do que dessa história oficial, que defende o não existir racismo no Brasil, uma vez que o movimento social negro estadunidense está falando para o mundo sobre a opressão e as mortes causadas pelo racismo, enquanto o livro didático pinta um cenário harmônico e homogêneo. Segundo Fonseca (2004, p.59), "ao não contemplar a África e os afro-brasileiros [em História], faz uma opção arbitrária e política, não dando tratamento adequado, aprofundado, a populações formadoras da sociedade brasileira".

2.4. 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). 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 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 (CABRERA, 2006, p.21).

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 do ensino de 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) e, vai além ao analisar o impacto da peça, sobre uma importante e histórica figura afrobrasileira (Besouro Cordão-de-Ouro) no público presente:

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. (GOMES, 2012, p.102)

A reflexão da autora é feita a partir das noções do teatro, mas é possível analisá-lo sob o viés do cinema também, tanto do ponto de vista que Cabrera (2006) apresenta, quanto dos processos que o assemelha da temática das Africanidades, como será visto no próximo tópico.

Assim sendo, a escola apresenta-se como uma 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, não se ensina com “puro treinamento técnico”, pois isso “é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Ou seja, é necessário a não “repetição mecânica do gesto” de ensinar, mas sim “a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança” (FREIRE, 2016, p.45). O processo de ensino-aprendizagem é uma combinação do capacitar, do técnico e do teórico com o sensibilizar, com o sentimento e com o prático.

Outrossim, vemos que o cinema é uma arte moderna por excelência, devido ao seu contexto de criação no auge da modernidade burguesa, uma vez que está localizada em um momento de dinamismo total dos estímulos visuais humanos (CRARY, 2001). Além disso, apresenta aspectos como local e universal, individual e coletivo, real e ilusório, racional e sensibilizador, tudo isso ao mesmo tempo, formando um conjunto de paradoxos que define tão bem o cinema quanto a modernidade da qual faz parte (MÓNTON, 2009). Temos no cinema, portanto, uma 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:

[...] 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. (SILVA, 2014, p.11)

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

Indo ao encontro dessa linha de pensamento, 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, na mesma medida em que dá voz ao Outro. Vendo a sociedade brasileira como constituiu-se em mais de 300 anos de escravização e um discurso eurocentrado dentro das escolas, é

mais do importante que haja propostas culturais afrocentradas, de um lado, para cumprir a Lei 10.639/2003, mas por outro 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 das Relações Étnico-Raciais no Brasil.

3. Cinema, Modernidade e Ensino

3.1. 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”⁸. A escola se encontra nessa 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) vai afirmar 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). 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

⁸ 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.

constantes, e cada vez de forma mais acelerada. Mas, apesar disso tudo, a escola insiste em formar única e exclusivamente leitores.

Martín-Barbero (1997, p.07) vai, junto a Canclini (2008), reforçar 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 [...]”, ou seja, a escola é um lugar onde as relações com o moderno e com a mudança deveriam ocorrer, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem também deve dar conta de 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, autoexpansão 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” é o que fará com que a nossa visão se torne “imperfeita, discutível e até, argumentou-se, arbitrária”. Dessa forma, o homem moderno, inundado desta “sensibilidade moderna”, e movido por um pensamento burguês, 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. Ao decorrer do século XX, o cinema foi se consolidando enquanto linguagem artística, e se consolidando também

enquanto cultura de massa, chegando ao ponto de, em 2017, um único estúdio, a Disney, bater o recorde de 7 bilhões de dólares em bilheteria⁹.

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 acerca de 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, afinal, antes mesmo de aprendermos a ler ou escrever já estamos nos relacionando com as imagens em movimento, como já afirmou Araújo (2001).

Entretanto, essa relação gera uma 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, as crianças afirmavam que todos os filmes eram bons. Além disso, Canclini (2008, p.25) destaca que as gerações mais jovens desenvolveram uma “relação ‘natural’ com a tela da televisão e sentem menos a diferença entre ela e a espectacularidade das salas de cinema”.

Na verdade, esta relação não se desenvolve apenas com a tela da televisão, mas sim 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 Unidos¹⁰, boa parte, por conta de empresas como Netflix, Amazon Prime, HBOGo e Hulu, que podem ser acessadas por *SmarTv* 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 Capítulo 02, foi discutida a noção da falta de acesso ao meio digital de uma parcela da população brasileira, e que vale ser lembrada nesse momento. Não se trata apenas de estar distanciando-se da noção original do que é cinema, senão de uma nova forma de acessar o audiovisual que pode ser mais segregacionista.

Retomando a cena inicial do filme “Corra” (2017), já mencionada anteriormente, temos um plano-sequência que abre o filme, acompanhando um homem negro

⁹ 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.

¹⁰ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/o-fim-do-imperio-10797101>>. Acessado em 28 de setembro de 2017.

andando por um subúrbio estadunidense, com música crescente de Michael Abels ao fundo, e alguém que passa a seguir o protagonista, que está no celular e já verbalizou o medo de ser negro e 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) vai criar 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 em um melhor entendimento de mensagens apresentadas por meios audiovisuais. Entender a utilização 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 na parte 7 do texto.

O cinema na escola seria mais uma forma de reencontrar o moderno. Como exemplo, temo 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, mais atuante, mais forte e mais global. Nós estamos, inevitavelmente, neste contexto, assim como a escola. Porém, como afirmado por 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.

3.2. 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 Guinéa: '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 enfim uma 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, se encontra como 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 que não permitem 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 acabam gerando censura a tudo aquilo que não siga o discurso padrão do governo, como é o caso da Argélia; (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 (ou seja, DVDs e Blu-Rays), fazendo com que todos consumam individualmente, em suas casas, de modo que esses filmes dificilmente cheguem ao mercado internacional, já que, para sair do contexto de produção doméstico, é necessário que os filmes saiam 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.

Juntando o descaso da mídia com o problema de produção e distribuição de filmes africanos, Hollywood produz hegemonicamente, tornando-a “o maior propagador de conhecimentos acerca de África” (SENGER, 2012, p. 530). Consumir o material hollywoodiano não seria problema, 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. (*Ibidem*, p. 88-89)

Em outras palavras, a internet consegue fornecer possibilidades inúmeras de se narrar história atualmente, inclusive dentro de um 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 finaliza em áudio, em algum agregador de podcasts. 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) 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 (MARTIN-BARBERO, 1997, p.64):

[...] 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 aqui em 2.4, segundo 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.

Essa questão levantada corrobora com a visão apresentada por 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.

Esse processo de filmes que seguissem um “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. Ou seja, enquanto o cineasta senegales queria produzir um cinema autoral, que refletisse a sua visão afrocentrada, o produtor francês que se propôs financiar a obra de Sembène 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 encontrando oportunidades para tal. Os meios digitais vêm provando seu valor nesse aspecto, e é isso que será debatido a seguir.

3.3. 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 produtor 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 uma 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 de quando assistir, e deu mais um importante salto estrutural. 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 no final de 2012, fazendo com que o próprio serviço de *streaming* começasse a produzir suas próprias obras audiovisuais. E esse processo deu certo:

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). (SILVA, 2018, p.39)

Entretanto, a questão aqui não é debater a relação da Netflix com a arte cinematográfica em si, mas sim o fato de *streamings* proporcionar melhor distribuição de conteúdos do que as 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.

Mas é necessário ressaltar que a distribuição de filmes sem passar necessariamente pelas salas de cinema não é uma ideia exclusiva da Netflix, como Lusvarghi (2017, p.10) nos apresenta ao afirmar sobre os telefilmes:

O objetivo do telefilme dentro do processo transmídia, aparentemente, tem mais a ver com estratégias de marketing para lançar outro produto, como, por exemplo, uma minissérie ou série, pois os lançamentos em grade aberta e televisão paga, vinculadas a uma grade de programação, apresentam o inconveniente de ter uma única exibição. Por este motivo, vem crescendo a tendência, por parte de cineastas e produtores independentes, de competir em editais promovidos pela iniciativa privada e por instituições públicas como fomento para a produção, e depois reeditar o material para relançar no cinema, uma vez que a estreia em televisão não é considerada pelo circuito e pela crítica como empecilho para o ineditismo da obra. Foi assim com obras como Trago Comigo, minissérie da TV Cultura em 2009, e filme em 2016, dirigido por Tata Amaral e a minissérie em capítulos Violeta se Fue a los Cielos (CHV, 2016), com uma hora extra de imagens inéditas,

e o filme homônimo, *Violeta foi para o Céu* (2011) de Andres Wood, lançado inicialmente nos cinemas.

Ou seja, pode-se afirmar que a Netflix ainda assim propõe algo de diferente do telefilme, conclusão essa apresentada pela própria Lusvarghi (2017), no sentido de que a transmídia está na forma de distribuição, e não necessariamente na variação do produto, como as obras acima citadas de Tata Amaral e Andres Wood. Ainda neste aspecto, tivemos, dentro do contexto da videofilia nas décadas de 1980 e 1990 o Home Video, ou seja, filmes que eram lançados exclusivamente em VHS, mas também tinham uma proposta diferente da Netflix – e da apresentada pela autora acima –, uma vez que eram, comumente, continuações de franquias que já não faziam sucesso suficiente nos cinemas e/ou que alimentavam um tipo específico de espectador, que escavava os gêneros cinematográficos menos aceitos socialmente, como o Terror, a Comédia e os filmes *Trash* de baixo orçamento.

Além disso, temos a questão da produção própria, que é o que realmente diferencia a Netflix de tantos outros *streamings* que já existiam concomitantemente a ela, senão antes até. Assim, o fato de produzir uma obra audiovisual e não ter que arcar com os custos da distribuição é o que gera a liberdade de produzir uma gama maior de narrativas, com um leque mais diversificado ainda 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. O filme será melhor apresentado na seção 4.

FIGURAS 1 – Cartazes do filme “*Beasts of no Nation*” (2015)



Fonte: IMDB <www.imdb.com.br>. Acessado em 01/07/2019.

Assim sendo, a Netflix também vem se dedicando muito em produções próprias voltadas para questões raciais nos Estados Unidos, onde está a sede da empresa (Figuras 2), e no continente africano (Figuras 3). Dentro do primeiro grupo, vale destacar obras como “A 13ª Emenda” (2016)¹¹, “*The Get Down*” (2016)¹², “*Strong Island*” (2017)¹³, “A gente se vê ontem” (2019)¹⁴, “*Hip-Hop Beats*” (2019)¹⁵, “Olhos que condenam” (2019)¹⁶.

“*The Get Down*” (2016), na sua época de lançamento, foi a produção original Netflix mais cara de todas, e “Olhos que condenam” (2019) quando lançada, a mais

¹¹ Documentário estadunidense que debate acerca do sistema carcerário dos Estados Unidos e o racismo institucional presente nele.

¹² Série sobre o surgimento do movimento Hip Hop nos Estados Unidos.

¹³ Documentário sobre os problemas do sistema judiciário dos Estados Unidos acerca do assassinato de um homem negro por um branco.

¹⁴ Filme de ficção científica que debate viagem no tempo e violência policial nos Estados Unidos.

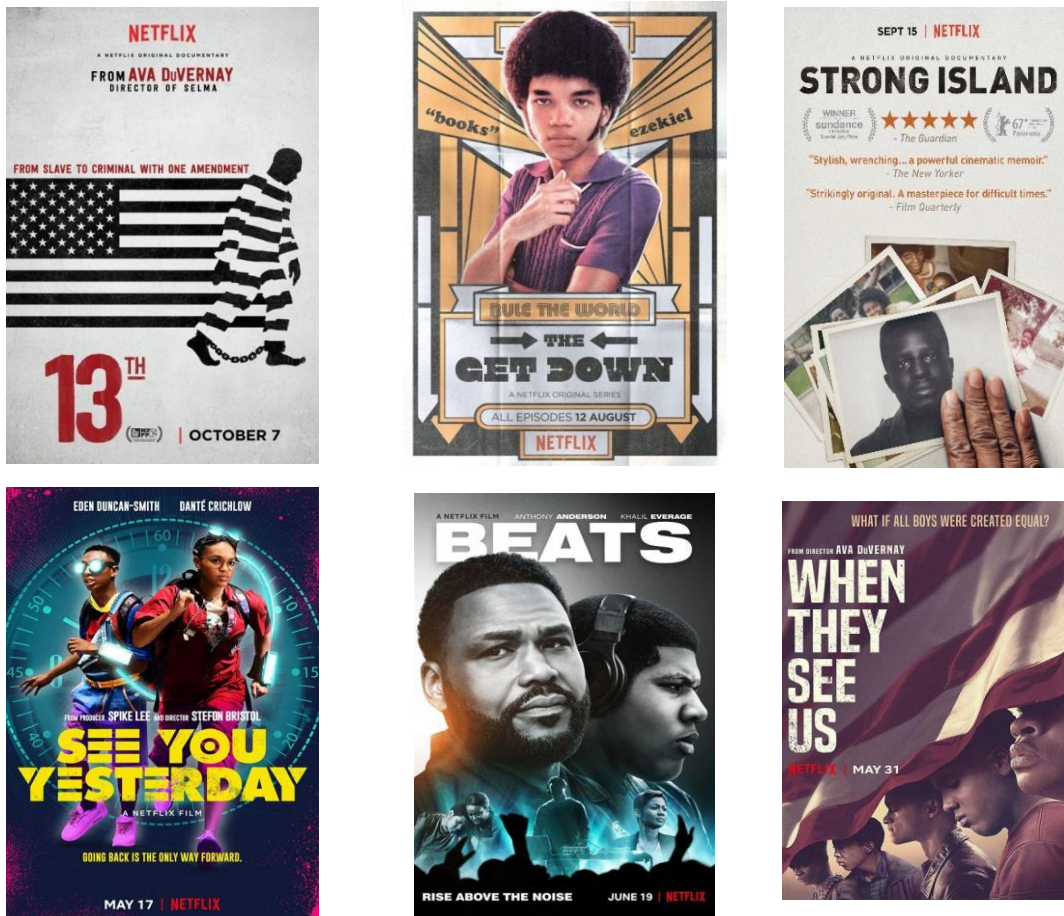
¹⁵ Filme sobre a importância do Hip Hop dentro da comunidade negra contemporânea nos Estados Unidos.

¹⁶ Minissérie sobre uma acusação falsa de homicídio contra cinco adolescentes negros nos Estados Unidos.

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)¹⁷, “*Virunga*” (2014)¹⁸, “*The Ivory Game*” (2016)¹⁹, “*Black Earth Rising*” (2018)²⁰, “*O menino que descobriu o vento*” (2019)²¹, dentre outros.

FIGURAS 2 – Cartazes de produções originais Netflix: Estados Unidos



Fonte: IMDB < <http://www.imdb.com.br>>. Acessado em 01/07/2019

¹⁷ Documentário acerca do movimento da Primavera Árabe no Egito.

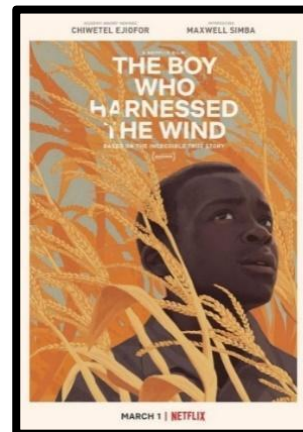
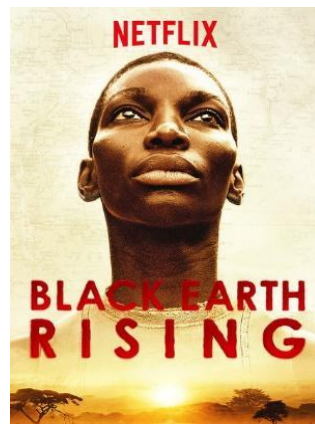
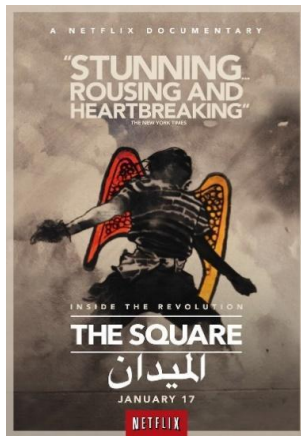
¹⁸ Documentário acerca de uma reserva floresta na Floresta do Congo e dos conflitos causados pelos interesses de multinacionais estrangeiras em extrativismo na mesma região.

¹⁹ Documentário sobre o tráfico de marfim no continente africano.

²⁰ Série sobre uma sobrevivente do conflito de Ruanda.

²¹ Filme acerca de um garoto que salva seu vilarejo após descoberta.

FIGURAS 3 – Cartazes de produções originais Netflix: África



Fonte: IMDB < <http://www.imdb.com.br>>. Acessado em 01/07/2019.

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)²² e “Selma” (2014)²³, até obras diversas, de diferentes épocas e produtoras, como “Cidade de Deus” (2002)²⁴ e “Na quebrada” (2014)²⁵, além de uma interessantíssima coletânea dos primeiros diretores negros no cinema americano, o “Pioneers of African-American Cinema” (2016)²⁶.

²² Filme sobre a história real de Solomon Northup, um homem negro que foi sequestrado e transformado em escravo nos Estados Unidos.

²³ Filme sobre a histórica marcha da cidade de Selma do reverendo e ativista Martin Luther King Jr.

²⁴ Filme sobre a comunidade Cidade de Deus, no Rio de Janeiro.

²⁵ Filme sobre um jovem negro de periferia que vê no cinema uma oportunidade de contar suas histórias.

²⁶ Coletânea de filmes dos primeiros diretores e diretoras negros do cinema estadunidense.

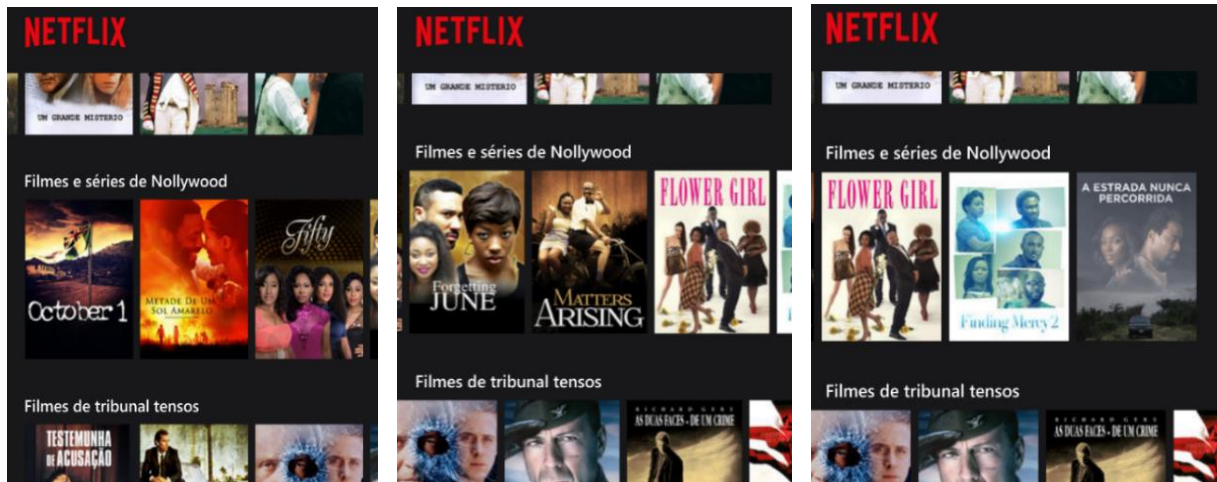
FIGURAS 4 – Cartazes de produções de terceiros, disponibilizados pela Netflix



Fonte: IMDB < <http://www.imdb.com.br>>. Acessado em 01/07/2019.

A plataforma de *streaming* chega até a oferecer como categoria “Filmes de Nollywood”, como as imagens das Figuras 5 apresentam. 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). Além disso, as obras desta indústria, por terem uma difusão muito grande em mídias físicas (vídeos, DVDs etc. – como apontado anteriormente) acabam por ser de difícil acesso, então, o trabalho de disponibilizá-las em *streaming* acaba por facilitar o alcance ao material produzido na Nigéria.

FIGURAS 5 – Painel de programação NETFLIX



Fonte: NETFLIX < <http://www.netflix.com>>. Acessado em 15/03/2017.

Ademais, em 2018, a Netflix lançou seu primeiro longa-metragem nollywoodiano. O filme “*Lionheart*” (2018) conta a história de Adaeze (Genevieve Nnaji), uma mulher muito 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. É importantíssimo vermos uma ação como esta, uma vez que existe tamanha negligência com a segunda maior indústria de cinema do mundo. É uma boa forma de acessar os debates acerca das Africanidades, uma vez que o filme é inteiramente nigeriano em sua produção, apresentando muito bem o cotidiano, a cultura e os dilemas daquela região, tendo, inclusive, boa parte do filme contendo falas em igbo, e com certo tratamento dos conflitos étnicos e políticos da região.

FIGURA 6 – Pôster do filme “Lionheart” (2018), primeira produção nollywoodiana da Netflix



Fonte: IMDB < <http://www.imdb.com.br>>. Acessado em 01/07/2019.

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 já 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 local para a comunidade disponibilizar conteúdos, e que passou a produzir seus próprios materiais também.

Assim, após instaurar esse modelo, vemos como a Netflix consegue criar muitas narrativas, das mais diversas visões e posicionamentos políticos e culturais, simplesmente porque ela não tem que arcar com os altos custos de distribuição. Esse ponto auxilia (e muito) o cineasta. Alfonso Cuarón, diretor mexicano, afirma²⁷ que jamais produziria o premiadíssimo filme “Roma” (2018)²⁸ sem a Netflix, pois nenhum cinema estadunidense aceitaria exibir um filme latinoamericano, preto e branco, e com atores completamente desconhecidos, mas ele o fez pela Netflix e conseguiu não só lançar sua obra, mas ser reconhecido mundialmente por ela.

Podemos também pensar que esse trabalho todo da Netflix supracitado, somado aos movimentos sociais, como o *Black Lives Matter*, ambos datados do início

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fofCrB6p6vA> . Acessado em: 29/04/2020.

²⁸ Filme sobre uma doméstica que trabalha na casa de uma família de classe média-alta.

da década de 2010, tenha influenciado a grande indústria hollywoodiana²⁹, gerando um 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.

3.4. 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 seja uma produtora do conteúdo em si”, cujo foco 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. (2009, p.24).

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 pessoas expondo suas opiniões sobre os mais diversos assuntos. Essa proposta foi aumentando, e o site chegou a criar uma plataforma exclusiva para conteúdos educacionais – o YouTube Edu –, além de um espaço para pessoas produzirem conteúdos próprios, fornecendo músicas com direitos autorais, recursos sonoros etc. – YouTube Studio –, incentivando a produção de terceiros com mais qualidade audiovisual.

²⁹ Lembrando que durante esta década, tivemos o movimento #OscarsSoWhite, 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.

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.07), 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.05). 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.

Ou seja, 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. Ao mesmo tempo, 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, ressalta-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 informação, 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 apresentem praticamente da mesma maneira” (MEDINA; BRAGA; RÉGO, 2015, p.07).

A questão destacada por esse trecho é justamente o como os estudantes encaram o processo de ensino-aprendizagem, a ponto de notar afirmações sobre a inserção de vídeo-aulas dentro deste contexto em que tudo converge apenas para uma 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 lá é produzido, uma vez que no mesmo espaço encontraremos vídeo-aulas, filmes e videoblogs, por exemplo. Nesse contexto, é mais do que necessário saber o momento em que um material audiovisual no YouTube será assistido com olhos do caminhar ou olhos do dançar, como pontua Valery (1991).

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. Em outras palavras, o YouTube entrou na esfera dos serviços de *streaming*, tal qual foi apresentado no tópico anterior, acerca da Netflix.

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 em um ponto crucial do outro serviço de

streaming citado, uma vez que ele apresenta uma gama muito 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).

Retoma-se, então, o que foi afirmado anteriormente: o YouTube como potencializador de distribuição e acesso a filmes que se veem completamente esquecidos pelas mídias padrão, como o cinema, no caso de lançamentos, e da televisão (aberta ou paga), no caso da reexibição.

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, que, proibidos de ocorrer presencialmente, logo migraram para o meio digital, possibilitando a realização de mostras³⁰ consagradas e tradicionais, bem como gerando novas mostras que estão mais atreladas às diversidades³¹, comprovando, mais uma vez, o terreno fértil que ele pode ser se bem utilizado.

³⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2021/04/20/festival-gratuito-online-de-cinema-tem-exibicao-de-filmes-mudos-com-acompanhamento-musical.ghtml>. Acessado em 06/05/2021.

³¹ Disponível em: <https://catracalivre.com.br/agenda/festival-afronte-de-cinema-lgbtqipa/>. Acessado em 06/05/2021.

4. Filme Selecionados

4.1. “*Beasts of no Nation*” (2015)

O filme norte-americano “*Beasts of no Nation*” (2015), adaptação de um romance homônimo do escritor nigeriano Uzodinma Iweala³²(2006), foi selecionado por apresentar alguns aspectos interessantes dentro do contexto hollywoodiano, que o difere (e muito) das obras tradicionais hollywoodianas destacadas anteriormente.

FIGURAS 7 – Pôster do filme “*Beasts of no Nation*” (2015) e capa do livro



Fontes: IMDB. Disponível em <www.imdb.com>. Acessado em 04/05/2020. SKOOB. Disponível em <www.skoob.com.br>. Acessado em 04/05/2020.

No filme, acompanharemos a história do jovem garoto Agu, que acabou sendo transformado em uma criança-soldado, durante um 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 traçar um perfil da região, mais ou menos na África Ocidental.

³² 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.

O filme conta com as atuações de Idris Elba³³ (que também é produtor do longa) como o Comandante, Abraham Attah³⁴ 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 Atores³⁵ (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. “*Beasts of no Nation*” (2015) concorreu também ao 72º Festival Internacional de Veneza³⁶, na 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 Award³⁷.

³³ 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.

³⁴ 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.

³⁵ 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 televisionada. Fonte: site do Screen Actors Guild Award.

³⁶ 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.

³⁷ 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.

FIGURA 8 – Idris Elba recebe prêmio e leva Abraham Attah junto



Fontes: IMDB. Disponível em <www.imdb.com>. Acessado em 04/05/2020.

“*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 de cinema em que foi lançado³⁸. As locações e filmagens ocorreram em Gana, país no qual boa parte do elenco foi selecionado. Ademais, 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 sua forma de distribuição, quebrando os 90 dias de exclusividade que as redes de cinema têm para exibir os filmes. Este processo garante que as redes de cinema tenham uma vantagem sobre os sistemas de *streamings* e TVs a cabo. Porém, essa nova medida acabou se tornando muito comum hoje em dia, capitaneada por “*Beasts of no Nation*”, em 2015.

Já nas questões de produção, o filme foi dirigido, roteirizado e produzido por Cary Joji Fukunaga³⁹, que tinha 38 anos, quando “*Beasts of no Nation*” (2015) foi lançado, portanto, relativamente novo para a profissão. O diretor estadunidense tinha

³⁸ 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.

³⁹ Cary Joji Fukunaga (Oakland, 10 de julho de 1977) é um diretor, roteirista e produtor estadunidense. Fonte: IMDB.

uma carreira curta, sendo o filme em questão o seu terceiro longa-metragem – suas primeiras obras foram, respectivamente, “*Sin nombre*” (2009)⁴⁰ e “*Jane Eyre*” (2011)⁴¹.

Entretanto, o diretor tem experiência com séries de TV, tendo dirigido a primeira temporada da premiada série “*True Detective*” (2014)⁴². Fukunaga coleciona algumas indicações e prêmios por direção em festivais, como Sundance⁴³ (2009), Edinburg⁴⁴ (2009), em premiações como o Emmy⁴⁵ (2014) e o Independent Spirit Award (2015). O diretor assina também como o diretor de fotografia de “*Beasts of no Nation*” (2015). Aventurou-se, posteriormente, na produção de séries, como “*The Alienist*” (2017)⁴⁶ e “*Maniac*” (2018)⁴⁷, e na assinatura de roteiros, como “*It*” (2017)⁴⁸.

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.

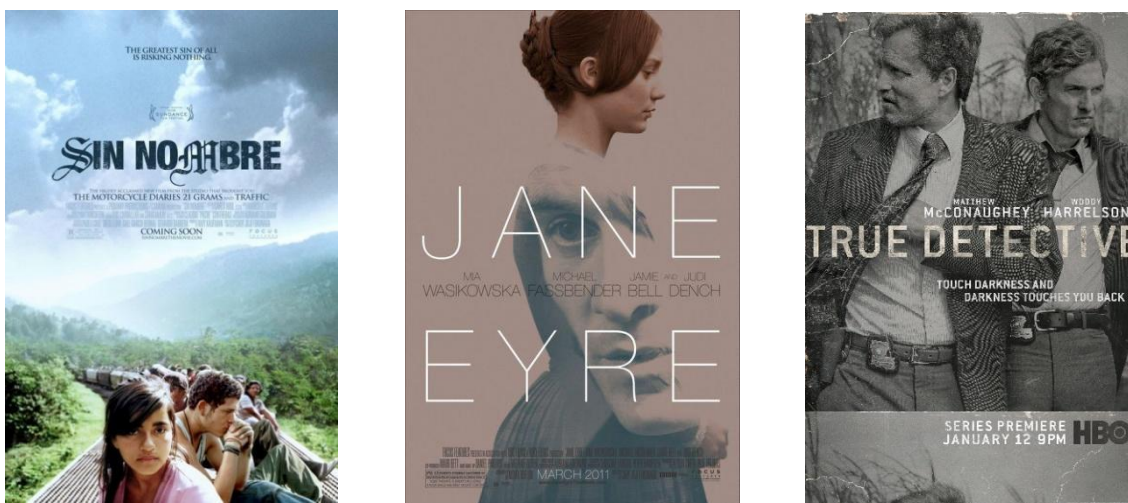
⁴⁵ O Emmy Award é o maior festival voltado para o mundo da televisão. A relação a ser feita é o que o Oscar é para o cinema. Fonte: site do Emmy Awards.

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.

FIGURAS 9 – Cartazes das produções de Cary Fukunaga



Fonte: IMDB <<http://www.imdb.com.br>>. Acessado em 15/03/2017.

4.2. “Pantera Negra” (2018)

O filme estadunidense “Pantera Negra” (2018) é uma adaptação cinematográfica do primeiro super-herói negro das Histórias em Quadrinhos, que foi criado originalmente por Stan Lee⁴⁹ e Jack Kirby⁵⁰. Vale lembrar que o primeiro super-herói surge em 1938, na revista Action Comics número 01, com o Superman, pela empresa que atualmente conhecemos como DC Comics. Dos anos 1930 até os anos 1960, não teremos nenhum super-herói negro, até o momento em que Lee e Kirby, pela empresa Marvel Comics, influenciado pelos debates étnico-raciais que ocorriam na década de 1960, capitaneados por figuras como Martin Luther King Jr. e Malcolm X, criam o Pantera Negra.

O personagem surge na HQ de número 52 do título mensal “Quarteto Fantástico” (ver Figuras 10), no ano de 1966, e 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.

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.

FIGURAS 10 – Pôster do filme “Pantera Negra” (2018) e capa da primeira aparição do personagem nas Histórias em Quadrinho



Fontes: IMDB. Disponível em <www.imdb.com>. Acessado em 04/05/2020. MARVEL. Disponível em < www.marvel.com >. Acessado em 04/05/2020.

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 Coogler⁵¹, cujos trabalhos anteriores também envolvem a temática de questões raciais: “*Fruitvale Station*” (2013)⁵² e “*Creed: Nascido para lutar*” (2015)⁵³.

Além disso, o filme é co-escrito por Joe Robert Cole⁵⁴, responsável por escrever e dirigir um filme original Netflix intitulado “*Dias Sem Fim*” (2020)⁵⁵, que também debate questões étnico-raciais estadunidenses.

“Pantera Negra” foi premiado com três estatuetas do Oscar, um recorde entre os filmes de super-heróis, sendo duas dessas estatuetas para mulheres negras: Ruth

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.

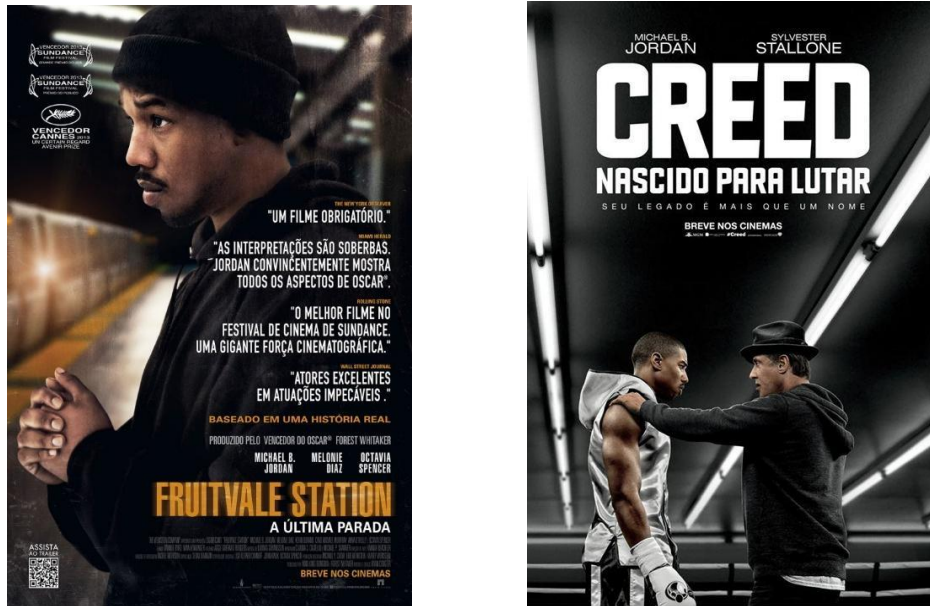
⁵³ Filme ficcional que continua a aclama série de filmes “*Rocky*”, em que acompanhamos um lutador afro-americano que tentar buscar o sucesso com a ajuda do grande lutador Rocky Balboa.

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.

E. Carter⁵⁶, por figurino, e Hanna Beachler⁵⁷, por Design de Produção. A primeira atuou em grandes marcos do cinema negro nos Estados Unidos, como “Faça a coisa certa” (1989)⁵⁸ e “Malcolm X” (1992)⁵⁹, enquanto a segunda fez parte de obras recentes importantíssimas, como o já citado “*Fruitvale Station*” (2013) e “*Moonlight: Sob a Luz do Luar*” (2016)⁶⁰, o ganhador do Oscar de Melhor Filme em 2017.

FIGURAS 11 – Filmes do diretor Ryan Coogler



Fonte: IMDB. Disponível em <www.imdb.com>. Acessado em 04/05/2020.

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 Whitaker⁶¹ (“O último rei da Escócia”, 2006) e Lupita

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 inter-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 Premiada 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.

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.

Nyong'o⁶² (“12 anos de escravidão”, 2013), ambos vencedores do Oscar. Há, ainda, vários outros atores no filme que estão ganhando cada vez mais espaço no cenário internacional, como Michael B. Jordan⁶³ (“*Fruitvale Station*”, 2013, e “*Creed: Nascido para lutar*”, 2015), Daniel Kaluuya⁶⁴ (“*Corra!*”, 2017 e “*Viúvas*”, 2018) e Danai Gurira⁶⁵ (“*The Walking Dead*”, 2010 - 2020), além do protagonista Chadwick Boseman⁶⁶ (“*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 (Figura 12).

FIGURA 12 – Elenco do filme “Pantera Negra” (2018) com o prêmio de melhor elenco no SAG Awards



Fonte: PEOPLE. Disponível em <www.people.com>. Acessado em 04/05/2020.

Ainda temos no segundo trailer do filme, a narração de um poema em prosa de Gil Scott-Heron⁶⁷, “*The revolution will not be televised*”, em que o autor diz que a

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 Óscar 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, amplamente reconhecido pelo seu papel no premiado filme “Corra!”. Fonte: IMDB.

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.

revolução não será televisionada, pois quem está no poder não deixaria, em um tom que convoca a protestarem. 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 Staples⁶⁸, cuja temática é a violência policial. E, por fim, temos o premiado rapper americano Kendrick Lamar⁶⁹, fazendo a trilha sonora original do filme.

Ainda sobre “Pantera Negra” (2018), cumpre registrar que é filme contendo falas em Swahili, Xhosa e Nama⁷⁰, línguas características do continente africano. Nunca na história do cinema ocidental tivemos essa 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, como Americanas e Amazon.

4.3. "**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

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 Benué, 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.

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, fruto de amplo processo de instaurações de independência dos países africanos de seus colonizadores europeus, tendo 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, inclusive, ver que a obra se inicia com um comunicado agradecendo ao Ministério de Informações, que era diretamente influenciado pela França, como comentamos no Capítulo 3.

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. (LIMA JÚNIOR, 2014, p.58)

A França interviu diretamente na produção do primeiro filme produzido em solo africano com produção africana. Na Figura 13, temos o trecho em que Sembène agradece ao Ministério. Mas vale ressaltar que há fortíssimas críticas aos colonizadores durante toda a obra. A única questão é que, como afirma Lima Júnior, a obra apenas 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 aqui.

FIGURA 13 – Letreiro inicial do filme “*Borom Sarret*” (1963)



Fonte: YOUTUBE. Disponível em <www.youtube.com>. Acessado em 05/05/2020.

Partindo para detalhamento maior da obra, 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. A produção, o roteiro e a direção são assinados pelo próprio Ousmane Sembène, enquanto os atores são todos amadores, tendo em Ly Abdoulay⁷¹ 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.

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 a esses filmes para além dos *streamings*

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.

que temos hoje, afinal, como distribuir e/ou divulgar obra cinematográfica que nem pôster possui? 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 adquirir por lojas online, como eBay e Amazon, por preços altos, por serem materiais usados e escassos no mercado. Ainda assim, a capa desse DVD apresenta a obra “*La noir de...*” (1966), outro filme em conjunto nessa edição, como podemos ver nas Figuras 14.

FIGURAS 14 – DVD de “*Borom Sarret*” (1963) e “*La Noir De...*” (1966)



Fonte: EBAY. Disponível em <www.ebay.com>. Acessado em 05/05/2020.

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 interessantíssimo 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) apresenta esse viés dentro do cinema africano, uma vez que este processo multimidiático vem ocorrendo com certa incidência.

Temos, desde a indústria hollywoodiana adaptando obras africanas, como é o caso de “*Beast of no Nation*”, como também filmes originários no próprio continente, vide “Meio sol amarelo” (2013) de Chimamanda Ngozi Adichie, além de casos como o de Naguib Mahfouz, que, além de ter obras adaptadas, roteirizou algumas películas.

Dessa forma, o maior exemplo destes é Ousmane Sembène, que, 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’”.

4.4. 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 Diretrizes, antes de iniciar as análises fílmicas para reflexão que alinhe esta análise a partir de temáticas propostas e apresentadas no documento oficial, uma vez que o próprio documento 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).

Nesse sentido, podemos ver nas Diretrizes a proposta de trabalhar as questões étnico-raciais envolvendo a história africana, na 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 foca, a partir da análise das três obras fílmicas selecionadas, dentro deste aspecto étnico-racial.

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, senão aprofundar em seus desdobramentos atuais a partir do processo de sensibilização fílmica.

As Diretrizes ainda pontuam 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. (BRASIL, 2006, p.244)

É a partir desses aspectos que será apresentado, nos Capítulos 5, 6 e 7, 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. O documento chama 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. (BRASIL, 2006, p.243)

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 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.

5. Geopolíticas

5.1. Visão Orientalista

Para que seja iniciado o debate acerca dos filmes a partir do recorte da geopolítica, é importante que se faça a apresentação de alguns conceitos, como Necropolítica, Estado, Nação, Soberania, Grupos Étnicos, entre outros. Escolheu-se começar por estes tópicos, uma vez que são os mais comumente abordados pelas obras fílmicas orientalistas que já foram previamente apresentadas e debatidas.

O intuito de partir dos mesmos pontos de análise dessa visão orientalista se dá por conta de um motivo importante: refletir sobre tópicos como guerras civis, fluxos migratórios e embates étnico-raciais, de maneira devidamente contextualizada. Abordar estes filmes permite desconstruirmos a visão eurocentrada, bem como construir uma noção mais plural sobre a geopolítica da África Contemporânea.

5.2. 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, isso pouco reverbera nas causas que originaram esse cenário caótico. Ademais, quando pensamos nesse contexto, se faz necessário trabalhar um conceito que muito diz sobre essa visão também, que é o da Necropolítica.

Esse conceito é 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 de Paris. Se dedica, atualmente, a debater temáticas como escravidão, descolonização e negritude de maneira bastante contundente, quebrando paradigmas, com base, especialmente, nas ideias de Michel Foucault e Frantz Fanon.

Assim, Achille Mbembe (2018) apresenta o conceito de Necropolítica, a partir da visão de Foucault sobre “biopoder”⁷² e as noções de “Soberania”⁷³ e de “estado de exceção”⁷⁴, atrelando-os ao continente africano e sua dinâmica histórica.

Em outras palavras, 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, “tornaram-se a base normativa do direito de matar”, tudo isso compondo a soberania como “o direito de matar” (MBEMBE, 2018, p.16-17). Agora, todo esse aspecto, 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 e estado de exceção com o 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).

E pensar os aspectos do biopoder como integrantes do racismo e da escravização na modernidade, faz perceber que o mundo colonial e neocolonial elaborado pelo Europeu é o grande precursor do Estado nazista como ilustração da necropolítica. Segundo o autor:

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

⁷² 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”.

⁷³ 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”.

⁷⁴ 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.

aos 'selvagens' aos povos 'civilizados' da Europa. (MBEMBE, 2018, p.32)

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 de dois séculos atrás somente?

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 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. (MBEMBE, 2018, p.38-39)

Noções como fronteiras, hierarquias e subversão dos regimes serão melhor trabalhados em 4.3, 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 pelo ocidental.

Logo, retoma-se as Diretrizes aqui 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, os conceitos apresentados em 4.1 corroboram na leitura dos três filmes. A realidade perversa de “*Beasts of no nation*” (2015) e “*Borom Sarret*” (1963) e a ausência desta realidade em “*Pantera Negra*” (2018), justamente, por conta da falta de contato com a necropolítica imposta pelo ocidental. 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.

5.3. Mapa étnico e fronteiras

Neste momento, serão trabalhadas noções e reflexões acerca da problemática das fronteiras e do autorreconhecimento de Estados-nação de países do continente africano. Essas questões necessitam ser trabalhadas juntas, de maneira encadeada. Não há como trabalhar a apropriação pedagógica de filme sobre a África pós-independência e deixar de lado essas problemáticas que, até hoje, geram fortes conflitos no continente, a saber o Sudão do Sul, que só em 2011 se tornou independente, ou como a Guerra de Biafra⁷⁵, os conflitos em Ruanda⁷⁶, entre outros.

Assim sendo, iniciamos o processo de reflexão, pensando na questão da arbitrariedade das fronteiras dos países africanos. A origem das fronteiras dos países africanos está ligada ao processo de colonização europeia, tendo seu ponto chave na Conferência de Berlim, pois foi nela que se estabeleceram, de maneira arbitrária e impositiva, onde começava e onde terminava o domínio das potências europeias. Historicamente, essa divisão originou as atuais fronteiras dos países africanos. Com a finalidade de exemplificar tal processo, na Figura 15, podemos ver as fronteiras da

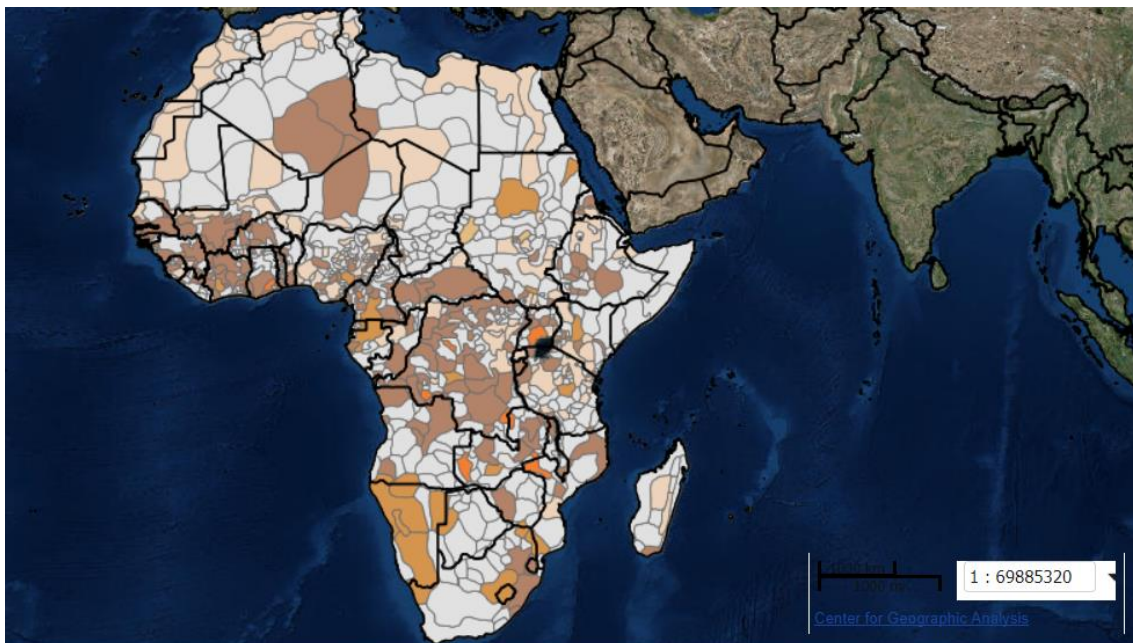
⁷⁵ Segundo Mazrui (2011), a Guerra de Biafra, ocorrida entre 1967 e 1970, foi um conflito civil na Nigéria que envolveu, de um lado, os separatistas de Biafra, e do outro a Nigéria federal. O lado que tentava se emancipar recebeu apoio de França, Israel, dos rodesianos brancos África do Sul e da China, 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).

⁷⁶ 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.

África colonial com o traço mais grosso e negritado, referentes ao ano de 1959 e, ao fundo, as fronteiras étnicas do continente, com traço mais fino.

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 muito mais brusca, como veremos a seguir.

FIGURA 15 – Mapa étnico de Murdock (1959)



Fonte: WorldMap. Disponível em: < <https://worldmap.harvard.edu/maps/6287>>. Acessado em: 28/09/2017

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, um colonizador britânico, durante o Congresso de Berlim:

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 (*apud* SERRANO, 1995, p.06).

A partir dessa afirmação, é possível ver como a questão da imposição de fronteiras pelos europeus desconsidera completamente os grupos étnicos, as alianças e desavenças que poderiam existir entre eles, considerando apenas 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:

[...] 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 [...] (POUTIGNAT, STREIFF-FENART, 2011, p.24-25).

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 caso das “nações pluriétnicas”, que se encaixam no caso dos países africanos. As fronteiras impostas pelos europeus, conforme contrastado pela Figura 15, 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, em que 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) 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 (VERGHE *apud* POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p.82).

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 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 (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. E 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, partiremos 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”. Logo, temos uma conceituação de nação que nos aponta três características, definidas por fronteira, referencial e comunidade.

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.

Essa argumentação se fecha, quando Anderson (1989) afirma que a nação vem para substituir a soberania que as dinastias monárquicas haviam deixado vaga, a partir do século XVIII, principalmente pós-Revolução Francesa. E essas dinastias também vieram suprir 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). Isto é, a língua também está associada a esse 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 de um sistema de impérios africanos (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)⁷⁷. Não houve nas nações africanas a sequência ocorrida na Europa, em que os processos foram encadeados com ciclos

⁷⁷ Segundo 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 guerra franco-merina, 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 Ranaivalona 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 de 1960.

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.

5.4. 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 PFL⁷⁸, 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

⁷⁸ Este é o único grupo do filme que não possui o significado de suas siglas, nem na obra fílmica e nem no roteiro.

esquema político. Vamos analisar mais detidamente cada um deles com o uso de fotogramas da película.

FIGURA 16 – Grupos políticos conflitantes de “*Beasts of no Nation*” (2015): Conselho de Reforma Nacional



Fonte: NETFLIX. Disponível em <www.netflix.com>. Acessado em 06/04/2017.

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 carácter reformista. Ficamos sabendo, por meio do pai de Agu e do 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.

Assim sendo, na Figura 16 vemos a equipe do Comandante em um vilarejo recém atacado e conquistado por eles. Ao fundo da imagem, há uma faixa do CRN, em que consta “*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.

FIGURA 17 – Grupos políticos conflitantes de “*Beasts of no Nation*” (2015): Congresso do Povo Unido



Fonte: NETFLIX. Disponível em <www.netflix.com>. Acessado em 06/04/2017.

O Congresso do Povo Unido é pouco citado no filme, mas fica subentendido que seria um órgão institucional, representante de um dos três poderes. Em certo momento da narrativa, o Tenente diz: “The National Reformation Council took advantage of this instability and militarily seized power to restore UPC dominance”⁷⁹. 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.

Como podemos notar na Figura 17, o símbolo do CPU está escrito na parede de forma bastante simples, dando impressão de “não-oficial” e, ao mesmo tempo, mais popular. É justamente essa questão 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.

⁷⁹ “O Conselho da Reforma Nacional tirou vantagem desta instabilidade e tomara de poder militar para retomar o domínio do Congresso do Povo Unido”, em tradução livre.

**FIGURA 18 – Grupos políticos conflitantes de “Beasts of no Nation” (2015):
Força de Defesa Local**



Fonte: NETFLIX. Disponível em <www.netflix.com>. Acessado em 06/04/2017.

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, sendo citado, porém, várias vezes anteriormente, o que pode demonstrar 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, 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) está tentando tomar o poder para também ter a “sua vez de comer”, frase proferida pelo próprio Comandante, minutos antes da faixa da Figura 16 ser exibida.

Por fim, na Figura 18, vê-se criança-soldado em cima de uma camionete que foi conquistada pelos membros do FDL no segundo ato da trama. O veículo zebreado 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. Na imagem, vemos ainda 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 vilarejo sob o domínio da PFL. Ou seja, nessa imagem temos a representação do embate entre as três frentes que tentam comandar o país.

Esse panorama é muito bem analisado por Mbembe quando ele 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 a violência, o armamento, o direito sobre a vida e a morte, vem de diversos lados. 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”. 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”.

Em “Pantera Negra” (2018), podemos traçar linha de raciocínio que destoa do filme anterior. Isso é possível, uma vez que apresenta uma 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, depois jogados à própria sorte, em um 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 Cap. 6).

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. Esse processo consiste em se sujeitar ao desafio de qualquer outro grupo étnico, sendo a coroa da nação o que está em jogo. Ou seja: se um outro grupo étnico quiser estar no poder, ele poderá propor o desafio, sem a necessidade de golpes de Estado. O que 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.

FIGURAS 19 – Grupos étnicos de Wakanda, “Pantera Negra” (2018)





Fonte: PANTERA NEGRA, DVD, 2018.

Nas imagens das Figuras 19, temos os 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. 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.

FIGURA 20 - Conselho dos Chefes de Wakanda, “Pantera Negra” (2018)



Fonte: PANTERA NEGRA, DVD, 2018.

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, como pode ser visto na Figura 20.

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 de conflito passado e que, quando da morte do rei, eles participam do desafio envolvendo o trono de Wakanda e que retornam para seu território e lá permanecem pacificamente até a próxima possibilidade de desafio. É essa organicidade dentro do sistema social e político que nos instiga a imaginar se a realidade de “*Beasts of no Nation*” (2015) existiria caso o neocolonialismo não tivesse ocorrido em solo africano.

Podemos ver, dessa forma, como a película em questão se propõe a superar a ideia eurocêntrica de governo, não apenas a eliminando da realidade intocada pelo colonialismo, mas também apresentando um contexto africano com suas próprias tradições.

Em “*Borom Sarret*” (1963), podemos dizer que o processo que ocorre é diferente dos outros dois filmes, pois eles destacam ideia mais macro para debater colonialismo, nação e etnia. Nesta película, 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 ele 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. Destacamos também a mudança de trilha sonora, quando o personagem sai do bairro dos nativos e se dirige ao centro da cidade. Mas há na Figura 21 outro traço muito interessante.

FIGURA 21 – O homem comum e os conflitos, “*Borom Sarret*” (1963)



Fonte: YOUTUBE. Disponível em <www.youtube.com.br>. Acessado em 05/05/2020.

Aqui, temos um ponto muito forte do motivo das fronteiras dos Estados-Nação em África não funcionarem. O nosso protagonista reconhece seu passado de glória, a tradição histórica de um povo riquíssimo e como o processo desumano e desleal de neocolonialismo e imperialismo a atacaram. Afim de aprofundar esse debate, podemos trazer Frantz Fanon (2008, p.34), uma vez que também traça paralelos sobre a 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.

Assim, podemos ver em nosso protagonista 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.

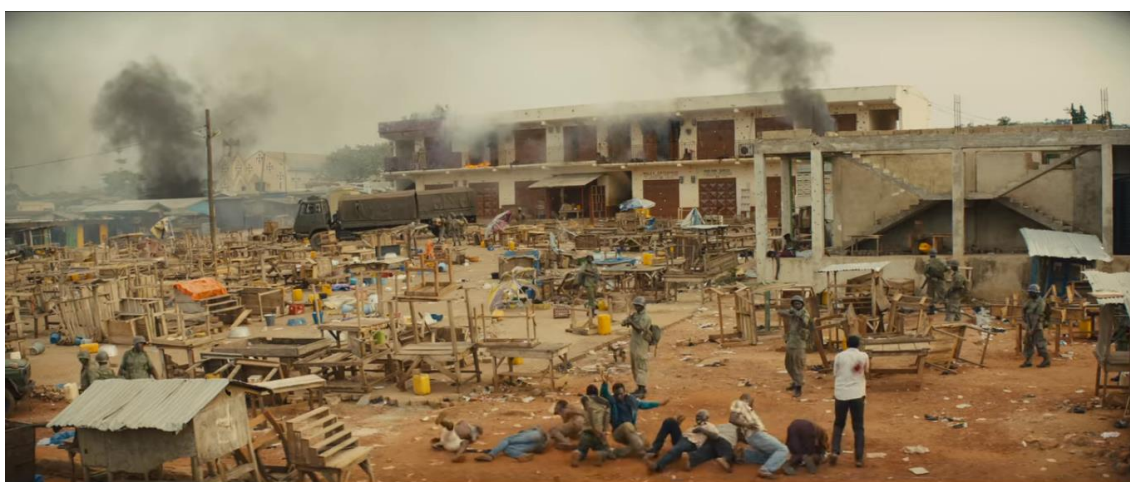
Dessa forma, vemos que o protagonista de Sembène, diante dos conflitos étnicos surgidos pelo colonialismo, não escolhe entre embranquecer e nem desaparecer: ele toma consciência de si, de sua cultura, de sua história e da

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 nosso protagonista no contexto em que vive: ele é ativo e pensando sobre a origem dos conflitos viventes, portanto, nas estruturas sociais criadas pelo europeu.

5.5. 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, acredito que, ao analisarmos os três filmes, teremos três visões bem diferentes.

FIGURA 22 – Guerra civil em “*Beasts of no Nation*” (2015)



Fonte: NETFLIX. Disponível em <www.netflix.com>. Acessado em 06/04/2017.

É possível perceber na Figura 22 o cenário de devastação e destruição das guerras civis causadas pelos embates dos grupos étnicos e políticos envolvidos no enredo do filme. O uso de câmeras panorâmicas e de planos gerais nos apresenta o resultado destes sucessivos confrontos, que acabam comprometendo comunidades, vilas e cidades. Esses grupos políticos e milícias, ao se confrontarem, acabam esmagando as populações e tudo o que encontram pela frente. A imagem representa esse tema, ao mostrar um dos grupos, a CRN (Conselho de Reforma Nacional),

matando civis, pensando que eles são integrantes de outro grupo, a PFL, quando, na verdade, eles não estão atrelados a grupo algum.

A panorâmica de Fukunaga nesta cena (Figura 22) 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 nos permite fazer 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, como será melhor explorado no Capítulo 6, quando falarmos dos agentes externos, parte de interesses e interferências estrangeiras, que dificultam o processo.

A fim de criar um contraste metafórico com a obra de 2015, “Pantera Negra” (2018) nos apresenta a realidade africana sem a presença de agentes externos ou contexto pós-colonial. Há desavenças entre os grupos, como o dos Jabari, que é “solto” em relação aos outros quatro, mas há coexistência. Quando chegamos ao terceiro ato da narrativa, encontramos conflito entre os grupos, mas que é rapidamente resolvido, como podemos ver na Figura 23, em que a personagem Dora Milaje (nome do cargo referente ao corpo militar de Wakanda) rende o líder da revolta.

FIGURA 23 – Fim do conflito em “Pantera Negra” (2018)



Fonte: PANTERA NEGRA, DVD, 2018.

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.

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). As Figuras 24 representa o momento em que esse conflito está explicitado em forma de linguagem cinematográfica

FIGURAS 24 – Conflito em “*Borom Sarret*” (1963)





Fonte: YOUTUBE. Disponível em <www.youtube.com.br>. Acessado em 05/05/2020.

Como podemos ver, Sembène nos apresenta o conflito gerado pela chegada do carroceiro à cidade. Um policial o repreende, 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-detelhe do filme, uma imagem icônica: o punho do trabalhador, do homem comum, cerrado sobre as botas do sistema (Figuras 24).

A representação da opressão fica completa quando, intercalado com o plano-detelhe⁸⁰ acima descrito, 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*⁸¹, de

⁸⁰ Segundo 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 filme de baixo para cima.

baixo para cima, no sentido de exaltá-lo (Figuras 24). É um dos pouquíssimos momentos em que Sembène “quebra” sua narrativa com planos diferentes, ao que pode parecer, justamente, porque tal expediente permite ao cineasta nos apresentar a “guerra civil” (o conflito aqui é outro).

E aqui é necessário retomar Mbembe (2018, p.41), pois ao ver as estruturas dos grupos étnicos e como essa forçosa junção de grupos díspares leva a conflitos, o autor camaronês, junto a Fanon, traz uma afirmação que corrobora com esse recorte:

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.

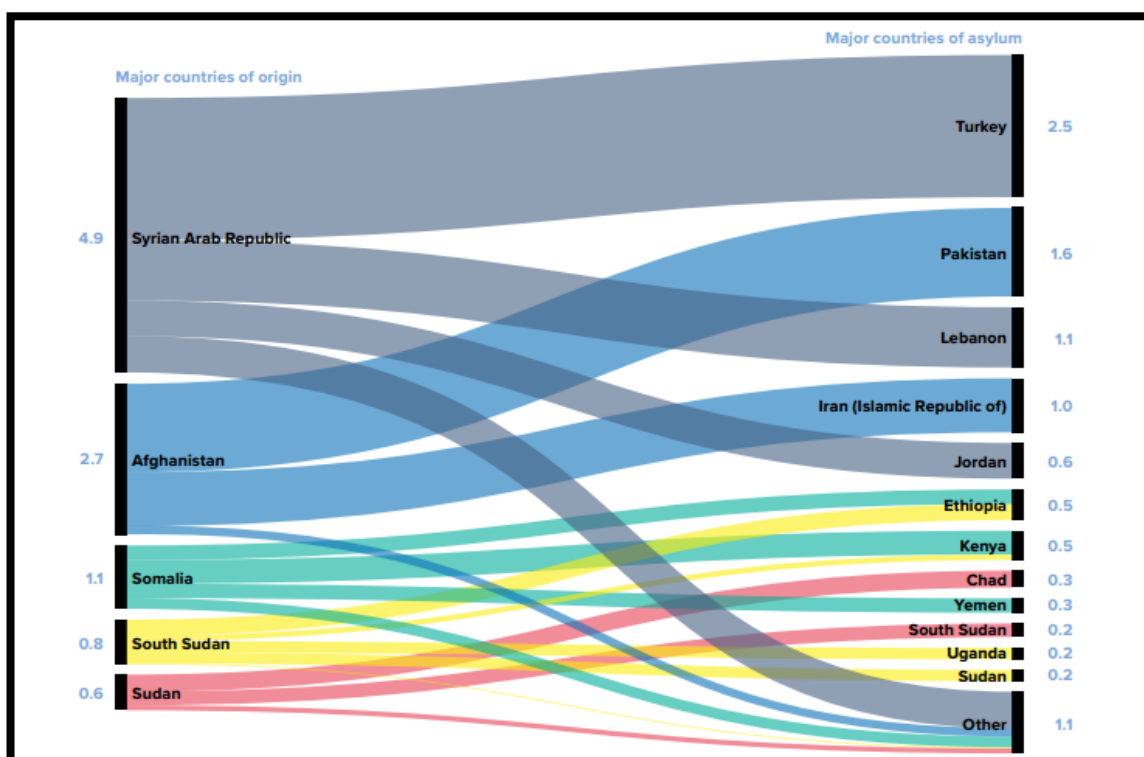
A partir dessa afirmação, é possível aprofundar ainda mais as reflexões envolvendo a passagem do carroceiro com o policial. Quando, no início do capítulo, se vê Mbembe (2018) afirmando que a metrópole trata a colônia como inimigo absoluto, ela passa adiante essa visão para a elite colonial que sucumbe à ideologia europeia, de modo que, quando há 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.

E 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 a um espaço que não o pertence – ou seja, também aqui a ideia da espacialização do colonialismo. E, por mais que “*Borom Sarret*” (1963) se passe em um Senegal independente, o espaço do Europeu é ocupado, agora, pela elite local que “herdou” a visão orientalista. Vale destacar ainda que, mais a frente, será um pouco mais aprofundado a questão espacial.

5.6. 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. A Figura 25 nos revela, a partir de um gráfico retirado do documento oficial do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados de 2015, a realidade africana quanto ao tema.

FIGURA 25 – Dados sobre refugiados e África



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

Como podemos perceber na Figura 25, na África estão três dos cinco países de onde mais saem refugiados que buscam asilo em países vizinhos. 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.

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.

Um 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 do campo foi fornecido por ele mesmo, a partir de suas posses; isso, antes mesmo do golpe da CRN, o que nos mostra como os fluxos de refugiados afetam seu país de destino.

FIGURA 26 – Campos de refugiados, “*Beasts of no Nation*” (2015)



Fonte: NETFLIX. Disponível em <www.netflix.com>. Acessado em 06/04/2017.

Na Figura 26, podemos ver 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, sendo assim, parecidos com aquela que caracterizava o país de origem.

Essa realidade acaba sendo significativa no contexto mundial, a partir dos anos 1990, tendo em Ruanda, em 1994, o ápice daquela década. 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 o inimigo a submissão 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” (HOBBSAWM, 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, como podemos ver nas Figuras 27. 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 se trata de um refugiado.

FIGURAS 27 – O estrangeiro/refugiado em “*Borom Sarret*” (1963)

Fonte: YOUTUBE. Disponível em <www.youtube.com.br>. Acessado em 05/05/2020.

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, uma vez que em diversos momentos constam discussões responsáveis por ressaltar os problemas existentes ou não em torno da decisão de deixar estrangeiros entrarem em Wakanda.

FIGURAS 28 – Debate sobre refugiados em “Pantera Negra” (2018)



Fonte: PANTERA NEGRA, DVD, 2018.

Nas duas imagens apresentadas, temos a personagem de Nakia falando para T'Challa que Wakanda precisava fazer programas para refugiados, afinal, esta é uma realidade latente no continente. O protagonista vai desabafar com seu amigo, W'Kabi, que é justamente da tribo da Fronteira. Ao perguntar para ele sobre fazer ou não um programa de Refugiados, ele responde: “You let refugee in, they bring their problems with them. And then Wakanda is like everywhere else” (COOGLER, COLE. 2018, p.31)⁸². Como podemos ver na primeira imagem, o protagonista está pensativo e isso já demonstra que ele não está decidido sobre o assunto. Óbvio que essa visão é desconstruída no decorrer do filme, chegando ao discurso final de T'Challa na ONU, em que ele diz que se deve construir pontes e não muros.

⁸² Em tradução livre nossa: “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, de que a necropolítica rege o contexto de conflitos étnico-raciais, guerras civis, gerando um forte fluxo migratório no continente africano, e vê-se que isso se deve ao fato da imposição de um sistema perverso ocidental, 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 próprio Mbembe, 2018, chama a atenção, como Kosovo, Israel-Palestina, etc.) se deve a uma nova forma de se fazer uso da necropolítica, em 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. (MBEMBE, 2018, p.58)

E através dos três filmes selecionados consegue-se ver a trajetória da necropolítica em África Em "*Borom Sarret*" (1963) na relação metrópole-colônia, em que os colonizados são "inimigos absolutos". Depois, com "*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, ficando o Estado fragmentado. E, por fim, sendo "*Pantera Negra*" (2018) a via metafórica e afrofuturista em que os conflitos internos são tratados fora do campo de atuação do eurocentrismo, aludindo à África dos grandes impérios.

6. Agentes Externos

6.1 (Neo)colonialismos

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

Segundo o autor, o colonialismo em África pode ser datado em diversos períodos da chamada História Moderna. Eze (2017, p.2) 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 nesse 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), por exemplo, começamos com a presença do ex-colonizador representado já em contexto extra-filme (Ministério da Informação), como já foi trabalhado anteriormente. A presença direta de agente externo na narrativa deste filme envolve lidar com o contexto de pós-independência vivido no Senegal, em 1963. Acaba de ocorrer o Ano Africano de 1960, 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).

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 das complexas consequências que ele acarretou, temos que em *“Borom Sarret”* (1963), ao contrário dos outros dois filmes, 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. Aqui, lidamos com o cotidiano de um trabalhador dentro do macro-contexto político e social do Senegal de 1963.

Nesse sentido, a obra de Sembène está muito mais interessada em mostrar as consequências da colonização francesa e da sucessiva influência desta, 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 a dura realidade apontada nas Figuras 29, em que o protagonista africano está impedido de transitar livremente dentro de seu próprio país.

FIGURAS 29 – Segregação em Senegal: bairro dos nativos e cidade, “*Borom Sarret*” (1963)



Fonte: YOUTUBE. Disponível em <www.youtube.com.br>. Acessado em 05/05/2020.

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 dois momentos representados nas duas imagens (Figuras 29): no “bairro dos nativos” (expressão do próprio protagonista), vemos uma panorâmica dele e o som da xalam, instrumento musical de cordas tradicional da África Ocidental, já no centro notamos a mesma câmara panorâmica, mas acompanhada por música clássica ao fundo. Isso representa o quanto a Europa é responsável por tamanha segregação.

Além disso, vemos, em determinado momento da narrativa, um *griot* que surge e canta os atos heróicos de seus ancestrais. Na cena, que está representada na Figura 30, o protagonista o ouve com um sorriso no rosto e, no final da cantoria, o carroceiro o paga pelos serviços oferecidos. Ou seja, mesmo com pouca condição financeira, o personagem principal sabe reconhecer que a arte e cultura tradicionais trazem alegria em meio aquele contexto e que isso é muito importante para ele.

FIGURA 30 – O *griot*, “*Borom Sarret*” (1963)



Fonte: YOUTUBE. Disponível em <www.youtube.com.br>. Acessado em 05/05/2020.

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 ele muda de opinião e consegue perceber que, na realidade, é o mundo moderno pós-colonial que fez isso com ele.

Ao fazer essa reflexão e criar esse contraponto entre a cidade e a vida moderna com o campo e sua ancestralidade, o protagonista está se inserindo no lugar de ser que pensa e fazendo, assim, um paralelo com o próprio cinema de Sembène nesse filme. 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 quilômetros do Plateau, a distância de tempo e espaço parece ser de vários anos e centenas de quilômetros.

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:

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. (DIAWARA, 2011, p. 24)

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

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 em toda a parte 5, 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 dentro daquele cenário que está diretamente ligado à colonização inglesa da 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 no Capítulo 7).

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

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. (EZE, 2017, p.05)

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 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. (EZE, 2017, p.04)

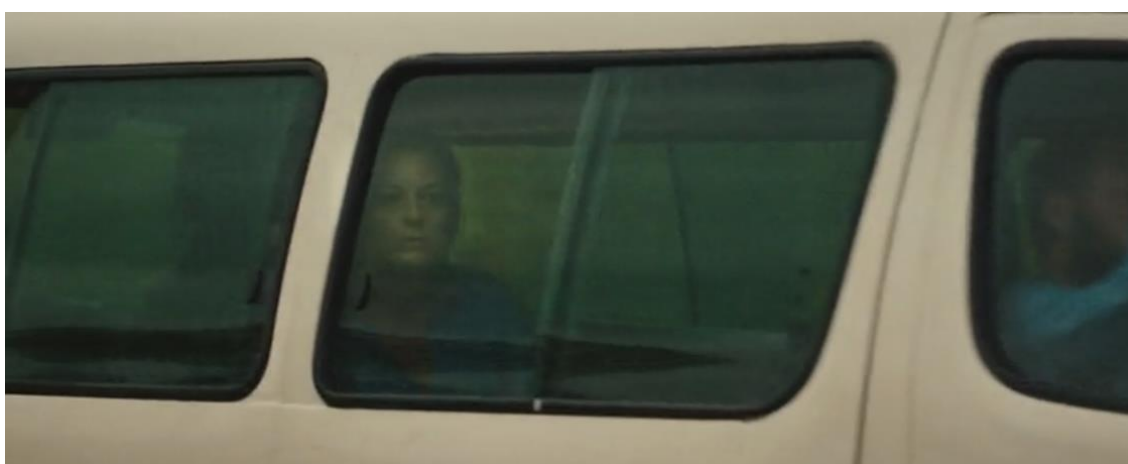
Essa visão da sociedade branca ocidental como a representação da própria humanidade em si se vê não apenas em Agu, mas no anti-herói Erik Killmonger, de “*Pantera Negra*” (2018). Internamente, a sociedade de Wakanda não se vê, em momento algum, como inferior, é justamente o oposto. Porém, não há contato com

essa visão eurocêntrica e muito menos o domínio imperialista sobre eles. 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. É um questionamento e um impasse que é proposto pelo antagonista que muito corrobora com o questionamento proposto por Eze (2017).

6.2. 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, ou UN em inglês, como vê-se nas Figuras 31).

FIGURAS 31 – Agentes externos em “*Beasts of no Nation*” (2015): ONU

Fonte: NETFLIX. Disponível em <www.netflix.com>. Acessado em 06/04/2017.

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, este 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 as Figuras 31, vemos três veículos com as siglas da instituição internacional passando pelo exército de crianças-soldado apresentadas no filme “*Beasts of no Nation*” (2015). 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, como é possível perceber no canto direito da primeira imagem.

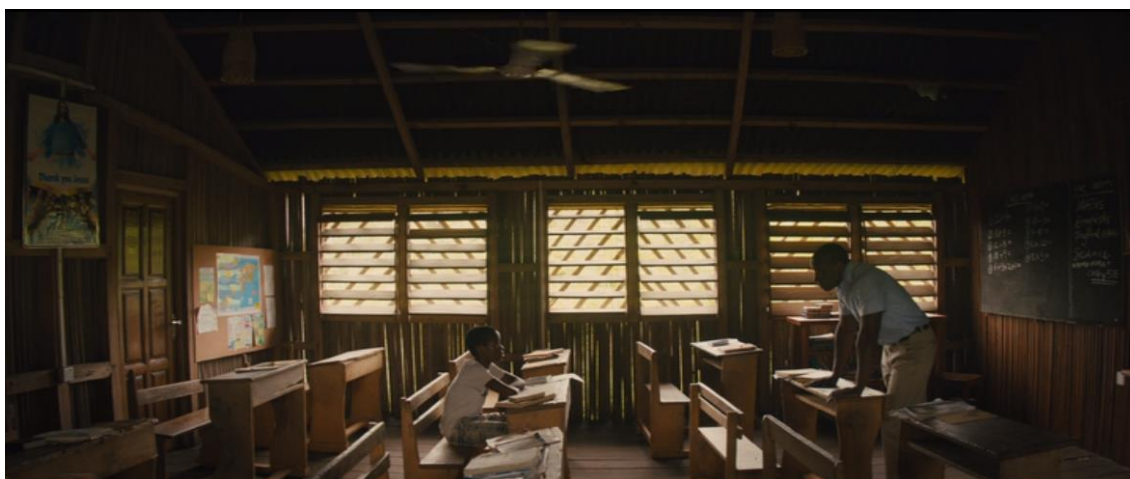
Assim sendo, cabe aqui a análise de Kouassi sobre a ONU, uma vez que o autor aponta que os laços estabelecidos entre África e essa organização eram:

[...] 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 (KOUASSI, 2011, p. 1054).

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”*. 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, quando o menino Agu é levado para o que seria um centro de reabilitação, isto é, a instituição responsável por cuidar da reinserção social destas crianças traumatizadas pelo conflito civil-militar.

FIGURAS 32 – ONU e a reabilitação de crianças, “*Beasts of no Nation*” (2015)



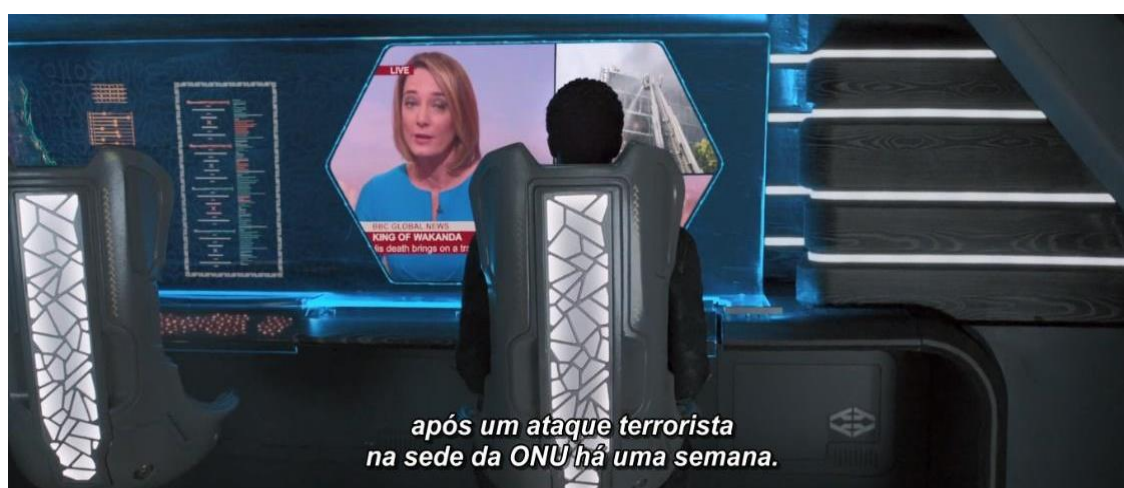
Fonte: NETFLIX. Disponível em <www.netflix.com>. Acessado em 06/04/2017.

Nas três imagens apresentadas (Figuras 32) é possível perceber como Agu está lidando com o processo de reabilitação. Na primeira, temos o garoto na porta de seu dormitório, acabando de acordar, sozinho. Vê-se a boa estrutura do local, por conseguinte, a diferença com os cenários vividos por ele até então. Mais adiante,

vemos o protagonista sofrendo de abstinência, não conseguindo dormir, por conta das drogas que consumiu, durante o segundo ato da narrativa. Na segunda cena, vemos Agu no canto inferior direito da tela, não conseguindo socializar com as outras crianças, que acabaram de ganhar uma bola de futebol e brincam com ela. Já no terceiro quadro, temos o jovem na sala de aula (algo que não víamos desde um *flashback* no início da narrativa), o professor conversa com ele sobre a necessidade do garoto se abrir, se socializar. Assim, temos, conforme apresentado anteriormente, a ONU desenvolvendo parceria em ações sociais.

Em “Pantera Negra” (2018) também vemos a presença da ONU. Entretanto, o interessante é que, em ambos os contextos, líderes da nação africana fictícia de Wakanda são apresentados se dirigindo até Viena e sendo confrontados por políticos e por jornalistas, sobre a força e a relevância que o país africano tem diante deles.

FIGURAS 33 - Agentes externos em “Pantera Negra” (2018): ONU





Mais coisas nos conectam
do que nos separam.



Com todo o respeito,
rei T'Challa,

Fonte: PANTERA NEGRA, DVD, 2018.

A primeira aparição da ONU na narrativa de “Pantera Negra” (2018) é por meio de uma referência ao filme “Capitão América: Guerra Civil” (2016), obra em que registra-se a primeira aparição do personagem Pantera Negra nesse universo cinematográfico compartilhado de super-heróis da Marvel. Nesta obra prévia, o pai do protagonista T'Challa, T'Chaka, é morto num atentado terrorista do vilão Barão Zemo. Então, no começo do filme de 2018, o Pantera Negra é apresentado assistindo noticiário que fala 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:

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 mountain 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'Challa⁸³. (COOGLER; COLE. 2018, p.06-07)

⁸³A 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.

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 5).

Ademais, esse ponto de vista é reforçado, ao vermos as outras três imagens, remetendo à 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 símbolo⁸⁴.

Por fim, ele é questionado pelo embaixador da França – conforme podemos ver em seu broche e confirmado no 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)⁸⁵. 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, dado o passado mantido pela França com o continente africano. Dessa forma, vemos, no começo e no final do filme, 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. Vemos, pouco a pouco, o asfalto, logo em seguida construções mais elaboradas, até chegarmos no centro da cidade, com casarões e

⁸⁴ 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.

⁸⁵ “Com todo respeito, Rei T'Challa, mas o que uma nação de fazendeiros tem a oferecer para o resto do mundo?” – Tradução livre nossa.

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?

FIGURA 34 – A vida moderna, “*Borom Sarret*” (1963)



Fonte: YOUTUBE. Disponível em <www.youtube.com.br>. Acessado em 05/05/2020.

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, como podemos ver na Figura 34. 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. Assim, fica nítido a visão puramente eurocêntrica da ONU, ao compararmos o papel dela nas três obras.

Assim, temos que a ONU, enquanto organização que parte do discurso da proteção dos Direitos Humanos Universais, intimamente ligada aos ideais iluminista, e que vem como uma continuação da Liga das Nações, que era mais uma das ferramentas do Imperialismo europeu 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 consagrados pensadores europeus 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 por trás da ONU.

6.3 – 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).

FIGURA 35 – Agentes externos: Indústrias estrangeiras, “*Beasts of no Nation*” (2015)



Fonte: NETFLIX. Disponível em <www.netflix.com>. Acessado em 06/04/2017.

Entretanto, o foco em “*Beasts of no Nation*” (2015) é a indústria de origem chinesa (Figura 35). Nesta 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 Capítulo 5), 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 interpretação de que seja um empresário chinês se dá a partir da grande relação China/continente africano. Segundo Martins (2016), essa é uma relação que data dos conflitos de independência do continente africano na década de 1960. 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). Assim, com um apoio imprescindível, em pleno contexto de Guerra Fria, a China estabeleceu relações com diversos Estados africanos, com a finalidade de apresentar uma proposta ao imperialismo europeu e ao capitalismo estadunidense.

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 e 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).

FIGURA 36 – Neocolonialismo asiático, “*Beasts of no Nation*” (2015)



Fonte: NETFLIX. Disponível em <www.netflix.com>. Acessado em 06/04/2017.

Além disso, os produtos chineses e a própria população asiática estão inundando o continente africano, gerando reações diversas no cenário internacional, segundo Visentini, Ribeiro e Pereira (2014, p.178-179), seguindo lógica de um neocolonialismo. Neste sentido, o fato do diretor inserir a imagem deste empresário e, ao fundo, uma pintura de africanos sendo escravizados não parece ser gratuita.

Há ainda a questão do financiamento, por parte da China, na construção de diversos pólos tecnológicos e até mesmo 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 em 6.3, quando for debatida a questão do comércio e dos centros urbanos.

6.4. 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 com essa compaixão em relação aos outros países. Vemos nas Figuras 37 um momento da narrativa em 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 Haram⁸⁶, braço na África Ocidental do autodenominado Estado Islâmico, que ficou internacionalmente conhecido ao sequestrar 276 garotas de escolas na Nigéria.

FIGURAS 37 – Wakanda na Nigéria, “Pantera Negra” (2018)



Fonte: PANTERA NEGRA, DVD, 2018.

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-Shabaab⁸⁷, grupo extremista, braço da Al-Qaeda, que atua na Somália. Acredito que

⁸⁶ Segundo 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)

⁸⁷ Segundo Agbiboa (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

isso sirva para salientar a força do Estado de Wakanda, uma vez que temos na Nigéria um dos Estados Africanos mais estruturado e que mais atua nos cenários africanos⁸⁸. Logo, isso explicita a força que a nação wakandana possui.

FIGURA 38 – Agentes externos: ECOMOD e os poderes militares regionais, “Beasts of no Nation” (2015)



Fonte: NETFLIX. Disponível em <www.netflix.com>. Acessado em 06/04/2017.

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 ECOMOD, 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 CEDEAO (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, com pouco ou nenhum conflito, 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

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”.

⁸⁸ Segundo Visentini, Ribeiro e Pereira (2014, p.171), a Nigéria é presença essencial na Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO ou ECOWAS) devido a sua população (50% de toda região) e PIB (66%).

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.

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 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).

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, mais uma vez, quebrar o paradigma do orientalismo de que não houve resistência da 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.

7. Sociabilidades

7.1. 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 do capítulo, de conceitos propostos pela escritora, pesquisadora e pensadora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Ela é formada em comunicação e ciências políticas pela Universidade Estadual de Connecticut, e 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 uma 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 anteriormente nos capítulos 5 e 6, existem de fato essas realidades, mas é necessário ampliar o enquadramento desta visão reducionista para ver as causas, as consequências e aquilo que não tem nenhuma ligação com esses atos em si, que são as próprias Africanidades.

Essa, inclusive, é uma reflexão que a própria autora faz ao questionar:

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? (ADICHIE, 2009, p.30).

Assim, é válido pensar em propostas pedagógicas que se apropriem do cinema justamente para mostrar realidades africanas nas escolas a partir do viés do cotidiano,

para aproximar e reforçar os laços entre Brasil e África. Ademais, falar em África é lidar com uma diversidade gigantesca.

Segundo Munanga (2009, p.30), para adentrarmos um pouco mais nesse debate da diversidade em África, 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 que em três narrativas distintas situadas no continente africano, teremos três realidades muito diversas, ainda que com algumas semelhanças. Assim, a ideia é partir da micro-história das narrativas fílmicas para compreender quão diversas são as histórias em África, e isso será feito a partir de três tópicos: 1. religião; 2. comércio; e 3. lazeres, em específico, o futebol.

7.2. 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 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. (WIREDU, 2010, p.02)

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).

FIGURAS 39 – Imposição cultural europeia quanto à religião, “*Beasts of no Nation*” (2015)



Fonte: NETFLIX. Disponível em <www.netflix.com>. Acessado em 06/04/2017.

Ademais, nas duas imagens de Figuras 39, podemos ver o que, muito provavelmente, é um líder religioso local, por conta de sua vestimenta, a fala em akan e o tratamento recebido pela comunidade. Entretanto, vemos, no mesmo enquadramento, dois quadros com imagens de Jesus Cristo, um símbolo religioso do cristianismo (um no canto superior esquerdo da primeira imagem e o outro atrás de Agu, na segunda imagem).

Como sabemos, os missionários católicos foram peça importantíssima na dominação colonial europeia, ou seja, temos a imposição de uma religião tida como oficial da Europa sobre um contexto africano, que não é seu originariamente⁸⁹. Tanto não é que podemos ver que há uma forte mudança de costumes da religião cristã no seu processo de assimilação pelas culturas africanas, daí a manutenção da importância do líder religioso tradicional e a forma 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, 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”⁹⁰ (FUKUNAGA, 2014, p.07), bem diferente do modo tradicional de celebração cristã.

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 lbogaína 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

⁸⁹ Como podemos ver em Opoku (2011), quando afirma que “a partir da década de 1840, assistiu-se à penetração dos missionários no interior do continente”, e complementando ainda 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 começos da década de 1890” (2011, p.596-597).

⁹⁰ “Deus prefere música a só conversa. Então, se estiver cantando e dançando, ele estará ouvindo atentamente” – tradução livre nossa.

Ocidente tentou definir as religiões tradicionais africanas como “animismo, fetichismo, ancestralismo, magismo e totemismo, entre outros”, sendo todos esses uma forma reducionista de encarar a diversa realidade africana. Visentini, Ribeiro e Pereira (2014, p.24) vão afirmar 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”.

FIGURAS 40 – Pantera Negra e seus ancestrais, “Pantera Negra” (2018)





Fonte: PANTERA NEGRA, DVD, 2018.

Nesta passagem do filme, 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 da terceira imagem, com diversos panteras negras, seu pai entre eles.

Os enquadramentos de Ryan Coogler nos ajuda a compreender o processo todo: nas cenas de ritual empregam-se planos fechados ou planos detalhe, e enquanto acessa o mundo espiritual temos um plano aberto, mostrando a árvore solitária dos panteras negra, a imensidão daquele contexto em relação com a pequenez do nosso protagonista e as luzes acima, como uma aurora boreal no coração da África são responsáveis por um forte aspecto onírico.

Após acessar esse plano espiritual, T'Challa renasce, saindo da terra em que estava coberto, agora mais poderoso. Vale a pena citar que temos uma passagem muito semelhante em *“Beasts of no Nation”* (2015). No filme de 2015, Agu é enterrado por um líder religioso local, depois de sair da terra, o Comandante diz que ele renasceu e que agora é imune a tiros.

Logo, ao fim de todo esse processo, podemos ver a maneira com que o filme aborda os aspectos da ancestralidade, ponto este importantíssimo dentro das culturas africanas. Costa e Silva (2013, p.63) afirma 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.40) afirma que “[...] os antepassados ocupam uma posição especial”, e complementa 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” (WIREDU, 2010, p.40).

Ambos os apontamentos estão bastante explicitados no primeiro ato da narrativa de “Pantera Negra” (2018), nas já mencionadas cenas em que o protagonista passa pelo ritual com o chá para acessar os outros Panteras Negras ancestrais.

Inclusive, este aspecto da bebida para acessar este outro local também é pontuado pelo 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)

Além disso, há outro ponto em que “Pantera Negra” (2018) toca fortemente ao abordar esse aspecto, e que Costa e Silva (2013, p.55) salienta:

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 em que, por meio da religião e do chá, o nosso protagonista acessa a árvore de seus ancestrais, sendo aqui a metáfora praticamente

literal, uma vez que podemos ler esse símbolo como a própria árvore genealógica de sua família.

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. E 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 vê-se 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, que se assemelha muito a dos Bwiti, em *“Pantera Negra”* (2018), e na terceira obra, temos o islamismo.

FIGURAS 41 – O islã em *“Borom Sarret”* (1963)





Fonte: YOUTUBE. Disponível em <www.youtube.com.br>. Acessado em 05/05/2020.

Na primeira imagem das Figuras 41, temos o início do filme "*Borom Sarret*" (1963), em que o nosso protagonista está fazendo suas rezas islâmicas matinais, antes de sair para trabalhar. Um outro momento desta reza já foi citado neste texto: o personagem pede proteção a Deus "contra as leis e contra os canalhas". Já na segunda imagem, o carroceiro traz consigo saudação típica do islã, que é "salamaleico", algo próximo de "que a paz esteja sobre vós".

Por fim, no último quadro, temos o personagem principal 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 do Magrebe. 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:

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. (COSTA E SILVA, 2011, p.331)

Com essa contextualização, podemos entender melhor a forte presença do islamismo no nosso protagonista de “*Borom Sarret*” (1963), uma vez que ele habita no Senegal, localizado próximo à região supracitada.

O aspecto da religião, apresentado neste tópico 6.2, 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 dentro de um mesmo continente permeado por uma “história única”, seguindo a visão Orientalista. Apresentar essas obras para professores em formação é uma forma de ultrapassar essa noção limitada de um continente homogêneo, no lugar de uma história plural sobre África conforme apontado pela própria Chimamanda Ngozi Adichie (2019).

7.3. Comércios

Outro ponto que pode ser abordado é o do comércio em território africano, uma vez que se vê esse aspecto nas obras 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, 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.

Aqui 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. Na Figura 42, o filme “Pantera Negra” (2018) apresenta um fotograma de uma feira de comércio, e na Figuras 19, no Capítulo 5, temos a já mencionada tribo do comércio; esses dois fotogramas nos ajudarão a expandir o debate.

FIGURA 42 – Comércio em “Pantera Negra” (2018)



Fonte: PANTERA NEGRA, DVD, 2018.

No fotograma da Figura 42, temos o plano aberto de uma feira de comércio no centro da capital de Wakanda. Essa estrutura se assemelha muito à feira que vemos em “*Borom Sarret*” (1963), de Ousmane Sembène (Figuras 43). Obviamente que há a diferença: no primeiro filme, notamos o estilo artístico que ficou conhecido como Afrofuturismo⁹¹, que é justamente uma reimaginação do passado para o futuro. Passado este que está em Sembène e que fornece as bases para imaginar um futuro de ficção científica e fantasia, como é inerente ao termo “afrofuturismo” e ao filme “Pantera Negra” (2018).

⁹¹ 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).

FIGURAS 43 – Comércio em “*Borom Sarret*” (1963)



Fonte: YOUTUBE. Disponível em <www.youtube.com.br>. Acessado em 05/05/2020.

Além disso, a imagem presente nas Figuras 19 é de extrema relevância, pois vemos ali a representação da Tribo do Comércio, no filme “Pantera Negra” (2018), cujo figurino faz clara alusão aos povos berberes, que atravessam o Saara e que

passaram a carregar consigo forte tradição islâmica, ajudando a disseminá-lo por todo o continente, uma vez que faziam as rotas comerciais para atravessar a região acima do Sahel até as regiões ao Sul do Sahel, conectando, assim, universos que estavam separados, até então, por forte aspecto geográfico, que é o deserto. A questão do Islã já foi trabalhada em 6.2.

Ademais, temos também nas feiras comerciais um aspecto recorrente em ambos os filmes, como pode ser visto nos fotogramas. Acontece que na região Ocidental do continente, em que encontramos as narrativas das obras selecionadas, temos sociedades em que as feiras desempenhavam um 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 carroceiro de “*Borom Sarret*” (1963). Já em “*Beasts of no nation*” (2015), por vermos uma sociedade completamente tomada pela guerra, não há essas zonas comerciais ativas, o que pode representar os problemas que um conflito civil pode trazer, como, por exemplo, a escassez de recursos.

Dessa forma, ao analisar as três obras, vemos que há uma gradação 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 em que o comércio naquela sociedade se encontra.

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):

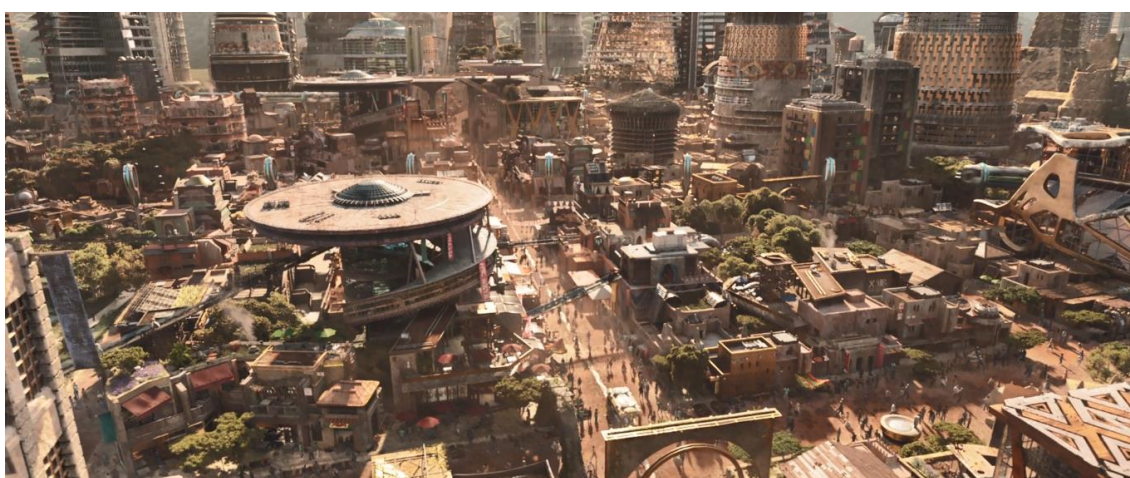
É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias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

Nesse aspecto, a partir do afirmado, podemos ver que se criou uma imagem de uma África única, que vive apenas no segundo ato dos filmes “*Beasts of no nation*” (2015) e “*Borom Sarret*” (1963), que são os momentos da narrativa em que vemos nossos protagonistas na situação de mais extrema fragilidade. É um recorte do todo da história daquelas pessoas. Não vemos, por exemplo, nas narrativas ocidentais, Agu brincando com seus amigos, como qualquer criança no mundo, ou então os questionamentos e indagações de um homem inquieto, como o carroceiro. Pensando em “Pantera Negra”, essas narrativas orientalistas se situam no extremo oposto, uma vez que não pensam em reproduzir a imagem de civilizações africanas pré-coloniais, em que vemos uma organização interna muito bem estabelecida e próspera.

FIGURAS 44 – Realidades Urbanas Africanas nos três filmes: “*Borom Sarret*” (1963), “*Beasts of no Nation*” (2015) e “*Pantera Negra*” (2018)





Fontes: YOUTUBE. Disponível em <www.youtube.com.br>. Acessado em 05/05/2020. PANTERA NEGRA, DVD, 2018. NETFLIX. Disponível em <www.netflix.com>. Acessado em 06/04/2017.

Há um outro ponto que se pode trabalhar enquanto apropriação pedagógica desses filmes ao tocar no ponto do comércio, que é 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), que é apresentada em 6.1, na Figuras 29, e nos dois primeiros fotogramas acima, na Figuras 44, em que vemos uma explícita segregação dentro do contexto urbano nas 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 é um exemplo de uma 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 dual, em que há duas diferentes cidades dentro de um mesmo contexto urbano. Ela 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' (RAPOSO, HENRIQUES, 2005 *apud* SILVA, 2012, p.176).

Essa imagem apresentada pelas autoras descreve perfeitamente a Figuras 29, 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 como simplesmente dual, elas são mais complexas e com mais sobreposições do que no período colonial. O autor 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. (VIANA, 2010, p.03).

Assim, segundo o autor, com o caminhar da globalização junto às sociedades africanas independentes, houveram mudanças estruturais e estruturantes que vão transformar essas grandes cidades africanas em algo mais complexo, menos dual do que no período colonial.

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 *apathoid* 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 traz 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 junto a governos locais, a construção de cidades tecnológicas para classes média e alta, próximos aos grandes centros urbanos africanos. 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.

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”, hightechs 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 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), como podemos ver no quarto fotogramas das Figuras 44, temos uma visão da África que mescla o pré-colonial com o Afrofuturismo, nos dando 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 fotograma 3 das Figuras 44.

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.

7.4. Lazer

FIGURA 45 - Seleção nacional de futebol do colonizador, “*Beasts of no Nation*” (2015)



Fonte: NETFLIX. Disponível em <www.netflix.com>. Acessado em 06/04/2017.

Na Figura 45, contida em “*Beasts of no nation*” (2015), podemos ver no canto inferior direito da tela 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 (HOBBSAWM, 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 a da Figura 45, em que um jovem leva consigo 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 (HOBBSAWM, 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, percebemos a importância desse esporte nas questões de nacionalidade no continente africano.

FIGURAS 46 – O futebol em “*Beasts of no Nation*” (2015)



Fonte: NETFLIX. Disponível em <www.netflix.com>. Acessado em 06/04/2017.

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. Nas duas imagens das Figuras 46 temos a presença do esporte. Na primeira, que corresponde a primeira cena do filme, que se inicia por dentro da “TV da imaginação”, vemos ao fundo algumas crianças jogando bola, uma vez que não estão tendo aula. Já na segunda imagem, no segundo ato da narrativa, temos alguns integrantes do FDL jogando, enquanto outros assistem, caso do Comandante, que ri quando se inicia uma briga entre os jogadores, discutindo se foi ou não gol.

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 este esporte vem para apaziguar os ânimos. Já no que diz respeito ao caráter de festa popular, de uma característica cultural, o futebol pode ajudar a construir laços dentro de nações. Um dos casos mais notórios dentro do continente africano foi o 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.

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 demonstra a importância que o futebol pode ter dentro da formação de um Estado-Nação, e que vemos, de alguma forma, como em "*Beasts of no nation*" (2015) está refletido na sociedade a prática do esporte. Logo, pensar o futebol em África pode ser uma importante forma de trabalhar conceitos bases do próprio continente, cabendo tanto em uma sala de aula de História, como Sociologia e até Educação Física.

Todavia, cabe uma outra visão acerca do futebol, que é a de herança colonial. Do mesmo modo que o futebol pode servir os interesses do povo, como se viu nos exemplos acima, ele também pode servir como objeto de aculturação, visto o próprio exemplo da Figura 45, em que um garoto usa a camisa da seleção nacional de futebol do colonizador. Franco Júnior (2007, p.168-169) lista uma série de exemplos em que o futebol serviu governos ditatoriais, serviu o discurso padrão, mantendo o *status quo*. O autor afirma que:

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 Bucareste. (FRANCO JÚNIOR, 2007, p.168-169)

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

Este tópico não está presente nos outros dois filmes selecionados. Em “Pantera Negra” (2018), a explicação pode ser no sentido de seu isolacionismo 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 tem espaço dentro daquela sociedade recém independente, ou simplesmente que não é um recorte dentro da realidade do nosso protagonista.

Entretanto, é um aspecto que compõe, atualmente, as sociedades africanas, e extrapola para o global, como apontado anteriormente por Hobsbawm (2007), uma vez que os jogadores africanos compõe uma faixa muito grande dentro dos maiores campeonatos europeus. Logo, qualquer adolescente que acompanha o esporte vai reconhecer esses jogadores, podendo criar a ligação necessária para voltar ao continente, mas sem se esquecer do futebol enquanto herança colonial. Assim, o processo de trabalhar o futebol e o continente africano constitui uma linha tênue entre representatividade e herança colonial.

8. Considerações Finais

Ao decorrer deste texto e da pesquisa como um todo, procuramos lidar com a questão das Africanidades, em específico, a 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 e as Africanidades na África contemporânea que estejam ligadas a uma visão eurocêntrica e orientalista, promovendo discussão para que uma nova imagem sobre esse contexto seja gerada, uma imagem do Outro que esteja em sincronia com a própria noção de autoconhecimento. Ou seja, desconstruir a ideia de uma “história única”, como afirma Adichie (2019), para uma noção mais heterogênea, plural e complexa das Africanidades.

Ainda, para se trabalhar essas imagens, valemo-nos do Cinema e dos conceitos de sua linguagem, como plano, *mise-en-scène*, enquadramento, sonoplastia, movimento de câmera e fotografia. Assim, acreditamos que o fator artístico do cinema contribui neste debate no que diz respeito ao aspecto sensibilizador inerente a qualquer linguagem artística, aspecto que as próprias Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais ressaltam como indispensáveis para se tratar das Africanidades.

Não obstante, o Cinema ainda funciona não apenas no aspecto da sensibilização, senão no aspecto da capacitação, uma vez que as obras podem informar dentro de sua narrativa (como foi apresentado nos Capítulos 5, 6 e 7), mas também a partir do seu meio de produção, do contexto de onde parte o discurso fílmico (abordado nos Capítulos 3 e 4).

Obviamente que, se tratando da África contemporânea e de Africanidades, há muito a ser analisado, pensado e refletido, uma vez que estamos lidando com contextos culturais inumeráveis, mas a proposta do presente texto era pensar como três obras fílmicas de contextos de produção completamente distintos, mas que partem de um discurso não-padrão do que se produz há décadas no cinema hollywoodiano e europeu, poderiam corroborar para um debate que muitas vezes ainda é insipiente dentro do contexto de formação de professores.

Como apresentado por Gomes e Jesus (2013), ainda 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 Histórias e Cultura Afro-brasileira e Africana. O atual trabalho, inclusive, surgiu de um contexto em que se percebeu não haver nenhum tratamento desta temática no período da graduação que cursei.

Assim, as obras aqui selecionadas e os recortes aqui 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, e da relevância que as Africanidades têm para o Brasil atual, bem como o agente mediador desse projeto, o Cinema, com todo o seu potencial midiático e sensibilizador.

Logo, vê-se que falar em Relações Étnico-Raciais no Brasil, combatendo racismo estrutural, passa de maneira incontornável pelo 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, em sua história recente, por meios de discursos cinematográficos que fugissem do padrão que chega até nós.

Nesse sentido que as novas tecnologias, como os serviços de *streaming*, se demonstraram essenciais nesse processo, uma vez que é por meio deles que discursos vindos de diversos locais de África chegaram até as salas de aulas de professores em formação e, conseqüentemente, de seus alunos.

Ao fim e ao cabo, compreender o continente africano é compreender o próprio Brasil no que diz respeito ao reconhecimento cultural, a valorização do passado histórico africano e às tradições orais e corporais, intrínsecas à cultura brasileira. Bem como construir uma identidade dos jovens - alunos e professores em formação - para a afrobrasilidade.

Ademais, acreditamos que o presente trabalho possa gerar oportunidades de refletir acerca de atividades pedagógicas a serem pensadas e organizadas nos mais diversos níveis de Ensino, com a mais variada composição de películas. Ao mostrarmos o processo de seleção dos filmes aqui elaborada, demarcando os aspectos epistemológicos que partem de visão não-eurocentrada, bem como uma linha reflexiva da própria mídia cinematográfica em si, esperamos que este seja um caminho inicial para novos processos de apropriação fílmica.

É possível gerar atividades, assim, nos diversos âmbitos, indo da formação docente até atividades para repensar a África contemporânea no Ensino Básico; indo dos três filmes aqui selecionados, uma vez que se encaixam em diversas faixas etárias (“*Beasts of no nation*”, 2015, para formação docente, “*Borom Sarret*”, 1963, para Ensino Médio e “*Pantera Negra*” (2018) para Fundamental II, apenas para fim de exemplificação), até mesmo outras possibilidades de combinação a partir da acessibilidade aos materiais contemporâneos, alguns citados aqui (como “*Lionheart*”, “*The Square*” e “*Na quebrada*”), e outras tantas possibilidades que possam ser encontradas e acessadas.

Dessa maneira, não propomos, nesta pesquisa, uma atividade programática de apropriação fílmica, senão questionamentos necessários para se pensar a elaboração de uma apropriação crítica dos filmes que retratem a África contemporânea de modo a desconstruir uma visão eurocentrada das Africanidades e da própria epistemologia que rege os currículos escolares brasileiros.

Referências

- 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, pp.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, pp.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. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- ANDREW, J. DUDLEY. *As principais teorias do cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- 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*. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. pp.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. pp.93-110
- AUMONT, J; MARIE, M. *A análise fílmica*. Lisboa: Texto & Grafia, 2010.
- AUMONT, J. *A estética do filme*. Campinas: Papyrus, 2005.
- AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papyrus, 2001.
- AUMONT, J. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Campinas: Papyrus, 2012.
- BARROS, J. D. Sobre a feitura da micro-história. *OP SIS*, vol.7, nº.9, jul-dez 2007. pp.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. pp.856-868.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: 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, pp.185-228.

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

BEASTS of no nation. Dir. Cary Joji Fukunaga. EUA: 2015. (137 min).

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, pp.15-84.

BERNARDINO, J. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, nº.2, 2002, pp.247-273.

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, pp.354-375 (Coleção história geral da África; vol.7).

BÉVORT, E; BELLONI, M. L. *Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas*. Educação & Sociedade, Campinas, v.30, n.109, pp.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.

BOROM sarret. Dir. Ousmane Sembène. Senegal: 1963. (20 min.)

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. 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. Acesso em: 20/05/2019.

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*. São Paulo: Cosac-Naify, 2001, pp.67-94.

DEVISSE, 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, pp.721-762.

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

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122.

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, pp.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, pp.01-06, jul. 2009.

EMICIDA. Principia. In: EMICIDA. *AmarElo*, Álbum de estúdio, 2019.

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, pp.251-280 (Coleção história geral da África; vol.7).

EZE, E. C. *A filosofia moderna ocidental e o colonialismo africano*. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/720/1/2017_mono_adem.pdf. Acessado em: 01/02/2021.

FALCÃO, A. R; BRUZZO, C. (orgs.). *Lições com cinema*. São Paulo: FDE, 1993.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANTIN, M. Cinema, participação estética e imaginação. *Revista Pedagógica – Unochapecó*. Chapecó, v.01, n. 30, pp.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*. 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, pp.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, pp.93-102.

FONSECA, D. J. Formação, inovação e novas tecnologias: lugar dos negros e dos empobrecidos. Araraquara: *Revista de Estudos Sociologia*, 2007, pp.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: Editora Unesp; Luanda, Angola: Chá de Caxinde, 2006. pp.111-128.

FONSECA, D. J. A História, o Africano e o Afro-brasileiro. *Cadernos de Formação*, Unesp, 2004. pp.57-66.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papyrus, 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? Tênu 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, pp.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 e 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, pp.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, pp.98-109, Jan/Abr, 2012, pp.98-109.

GOMES, W. La poética del cine y la cuestión del metodo en el análisis fílmico. *Revista Significação*, Curitiba, v.21, n.1, pp.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, pp.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.

IMDB, *Beasts of no nation*. Disponível em:

http://www.imdb.com.br/title/tt1365050/?ref_=fn_al_tt_1. Acessado em: 15 de março de 2017.

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, pp.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. pp.1053-1094 (Coleção história geral da África; vol.8).

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. pp.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.

LUSVARGHI, L. *Beasts of no nation: a África intercultural da Netflix e o futuro do cinema*. *Rebeca*, Ano 6 Vol.01, Jan./Jun.2017.

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. pp.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, pp.29-40.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
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: PINKY, J. (org.). *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009, pp.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, nº2.

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. pp.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, pp.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, pp.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, pp.591-624 (Coleção história geral da África; vol.7).

PANTERA Negra. Dir. Ryan Coogler. EUA: 2018 (134 min.)

PEIRANO, M. *A Teoria Viva: e outros ensaios de antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

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, pp.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, pp.249-263.

RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, J. *A fabula cinematográfica*. Tradução de Luís Lima. Campinas: Papyrus, 2013.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

ROSENFELD, J. M. Filmar: uma reconversão do olhar. In: FRANCE, C. *Do filme etnográfico à antropologia fílmica*. Campinas: Editora da Unicamp, 2000. pp.43-50.

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, pp.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, pp.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, pp.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, pp.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, pp.1-23, 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, pp.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, pp.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. pp.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.

TRIVINÕS, 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. pp.37-76.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.
UECHI, G. *Nollywood: A explosão do cinema nigeriano*. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/nollywood-a-exploracao-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. pp.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. pp.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, 1983.

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. Acessado em: 01/02/2021.

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 22/11/2021

Alexandre Cristiano Baldacini R.

Assinatura do autor