

REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA NO CINEMA CONTEMPORÂNEO COMO FERRAMENTA POSSÍVEL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Marcos José de Melo

Graduando em História pela Universidade de Pernambuco; membro do *Leitorado Antigo* – Grupo de Ensino e Extensão em História Antiga; Bolsista em Iniciação Científica FACEPE/CNPq; email: marcos_melo83@hotmail.com

Prof. Dr. José Maria Gomes de Souza Neto

Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco/Faculdade de Formação de Professores de Narazé da Mata; coordenador do *Leitorado Antigo* – Grupo de Ensino e Extensão em História Antiga; email: zemariat@uol.com.br

“Ibi sunt leones”. Aí existem leões. A frase, estampada por muito tempo em mapas e portulanos, citada por Joseph Ki-Zerbo em sua introdução geral ao primeiro volume da coleção História Geral da África, resumiu durante épocas o conhecimento que os sábios possuíam acerca do continente africano. Embora tenham se desenvolvido ao longo do tempo o que François Hartog chamou de *‘retóricas da alteridade próprias das narrativas que falam sobretudo do outro’*, que recorreram quase sempre à figura cômoda da inversão, em que a *“alteridade se transcreve como um antipróprio”*, sobre diversos povos e regiões do planeta, a África tem sido, mais do que qualquer outro continente, alvo de visões estereotipadas que constituem um *“véu de preconceitos que ainda hoje marcam a percepção de sua realidade”*. A cartografia tem sido um campo em que tal regime de estereotípias relativas à África – mitos, imagens fantasiosas, ficções – é especialmente perceptível, uma vez que, sob o abrigo de seu *status* virtualmente inatacável de peça técnica, os mapas ‘condensam uma imagem socialmente construída do mundo’, pela Europa. Tal imagem remete à Antiguidade Clássica, com escritos de viajantes, geógrafos e outras categorias de ‘sábios’, como Heródoto (século V a.C.) e Cláudio Ptolomeu (século II).

Com as grandes navegações e mais tarde a expansão imperialista embasada nas teorias raciais, houve uma alternância de preconceitos, permanecendo a visão negativa sobre o “continente negro”. O repertório de termos que povoaram os mapas descritivos da África – como aquele citado no início deste texto – são eivados de uma imprecisão que *“é representativa da falta de substância”* que o mundo ocidental sempre emprestou ao continente. Escolhemos iniciar este texto falando, de maneira sucinta, sobre a maneira como a África foi representada ao longo do tempo por uma área específica do conhecimento – a cartografia – para podermos iniciar nossa reflexão sobre as maneiras como a África é representada hoje por uma outra área do conhecimento, tão reveladora quanto a cartografia da imagem que nossa sociedade cultiva da África, e provavelmente mais influente que aquela: o cinema. Em que “termos” é a África “descrita” nas recentes produções que de algum modo falam sobre ela? De que respaldo dispõe

os alunos para criticar essas informações? Como usar esses filmes de maneira produtiva no processo de modificação dos discursos estereotipados acerca da África?

Partindo do pressuposto de que “o cinema é um testemunho da sociedade que o produziu e, portanto, uma fonte documental para a ciência histórica por excelência”, relacionando-o ao trabalho de pesquisa que temos desenvolvido sobre História africana no *Leitorado Antigo* – Grupo de Ensino e Extensão em História Antiga, da Faculdade Formação de Professores de Nazaré da Mata, Universidade de Pernambuco, e observando a expressiva produção recente de filmes comerciais que apresentam de algum modo a África em seus enredos, resolvemos problematizar essa questão. África, os africanos e seus descendentes são constantemente alvo de representações estereotipadas. Foi com muita luta que os movimentos sociais que lutam pelo fim do preconceito racial e exclusão social sofridos pelos negros em nosso país, em larga medida decorrentes daqueles estereótipos, conseguiram, em janeiro de 2003, a promulgação da Lei 10.639, que prevê a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras, o que seria uma medida efetiva de combate aos problemas citados.

O que temos visto na prática é que não basta uma obrigação legal para que uma visão de mundo seja modificada, ainda mais quando o compromisso com o cumprimento da lei não é demonstrado pelos órgãos reguladores. Ou seja, as políticas públicas não tem efetivado aquilo que a lei determina, constatação decorrente da pouca ou nenhuma referência à história africana observada na elaboração dos currículos e nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas de Pernambuco, isso cinco anos após a publicação da lei. Nesse contexto, os meios de comunicação e de entretenimento assumem a responsabilidade de repassar os saberes básicos sobre a África aos jovens. A fim de estabelecer um contato direto com essa realidade, realizamos um exercício com um grupo de alunos concluintes e formados no ensino médio, oriundos de algumas escolas públicas do município de Limoeiro, Pernambuco, em junho de 2008. Ressaltamos que todos os alunos entrevistados cursaram o ensino médio depois da promulgação da Lei 10.639. O exercício consistiu em aplicar ao grupo de cerca de vinte alunos um breve questionário indagando sobre seus conhecimentos gerais a respeito da África, assistir em grupo o filme *Diamante de Sangue* (2006, Edward Zwick) e depois concluir o questionário discorrendo sobre as mudanças/confirmações de pontos de vista sobre a África após ter assistido ao filme. As respostas são reveladoras.

De um modo geral, a partir dos comentários dos alunos pode-se perceber que permanece a idéia de África como um continente sem História, já que as poucas informações detidas pelos estudantes acerca do continente foram obtidas quase unanimemente fora de sala de aula, com a exceção talvez única de informações sobre o processo de escravidão. A exemplo do que mostravam os portulanos sobre o continente ao sul da Europa, os meios de comunicação atuais aparentemente insistem em repisar uma única visão sobre a África, pintando um quadro

carregado mais de sombras que de luz, o que fica evidente nas respostas da maioria dos alunos à pergunta “O que você sabe sobre a África?”:

“É um país de terceiro mundo, onde há muitos negros e muita fome”; “É um país muito pobre infectado pelo vírus da Aids”; “É um continente que na maioria de seus aspectos passa por dificuldade e tem um IDH muito baixo, porque as pessoas vivem uma situação de miséria e calamidade devido ao sistema de governo e condições de vida. Não existe nenhuma estrutura na educação, porque nem comida eles têm, é realmente um caos total, não há ao menos esperança para essas pessoas pois seus sonhos foram vencidos pela desgraça que assola suas vidas todos os dias”; “Sei que lá estão os maiores índices de pobreza, automaticamente desnutrição e analfabetismo. Ainda um gritante número de infectados pelo HIV. Que, infelizmente, por falta de informação e algumas crenças populares, não diminui”.

Nesses trechos, percebe-se o desconhecimento claramente exposto na fala daqueles que se referem à África como **país**, e que as informações apropriadas pelos estudantes são basicamente aquelas veiculadas constantemente em reportagens de TV, rádio ou periódicos, que apresentam e reforçam quase sempre aspectos negativos de determinadas sociedades africanas, passando a explicar de forma generalizada a realidade de todo o continente. É digno de nota o fato de nenhuma das respostas coletadas aludir à informações adquiridas na escola, muito embora todos tenham cursado o ensino médio nos últimos cinco anos, período em que vigora a lei 10.639. Além disso, as informações sobre a África são imprecisas e acentuadamente acríticas, em geral naturalizando os problemas enfrentados pelas populações africanas, uma vez que nunca se fala das razões de ‘haver muita fome’ e outros problemas naquele continente. A representação africana é concebida de tal modo que são esquecidas as populações famintas e marginalizadas aqui mesmo, no Brasil. As imagens recorrentes da África entre os alunos são o resultado direto do silêncio da escola somado à representação de subalternidade negra/africana perpetuamente divulgada pelos meios de comunicação, conforme afirmado pelos alunos quando perguntados sobre que imagem eles achavam que os meios de comunicação divulgam da África.

Em conjunto, essas respostas mostram que a mudança efetiva nos currículos das escolas de ensino médio de Limoeiro simplesmente não aconteceu, e os relatos de outros profissionais levam a crer que esse fato não se restringe ao município citado, nem mesmo ao estado de Pernambuco. Aparentemente, a despeito de elogiáveis esforços localizados, muito pouco tem sido feito para desmistificar a imagem que se tem da África. Permanece ainda, em nossa sociedade, a imagem de uma África pobre, subalterna e dependente dos países ‘civilizados’. Como já dissemos, há um recente “boom” de filmes que de algum modo falam da África, e em tempos de intensa pirataria de mídias visuais, eles se encontram disponíveis a preços muito acessíveis, e de fato são consumidos por pessoas de todas as camadas econômicas da sociedade. Acreditamos que, apesar de na maioria dos casos tais filmes contribuirão direta ou indiretamente para a permanência dessa imagem, eles podem ser usados como ferramenta pelo

professor de História para a inserção de História da África na sala de aula e para a desconstrução dos estereótipos acerca daquele continente.

Precisamos, primeiramente, destacar as duas formas que podem ser analisados os filmes pelo historiador e pelo professor de História:

“primeiro, como testemunhos da época na qual foram produzidos e segundo, como representações do passado. Essa separação nos leva a classificar o caráter documental dos filmes em primário e secundário. O filme pode ser utilizado como documento primário quando nele forem analisados os aspectos concernentes à época em que foi produzido. E, como documento secundário, quando o enfoque é dado à sua representação do passado.”

Ou seja, não tem ‘serventia’ à análise histórica ou didática apenas obras que rigorosamente se proponham a retratar o passado, uma vez que *“todo filme é um documento, desde que corresponde a um vestígio de um acontecimento que teve existência no passado, seja ele imediato ou remoto.”* Assim, a nossa proposta de se usarem filmes como ferramenta para o ensino de História da África não deve estar condicionada a este ser ‘puramente histórico’, isto é, se proponha a registrar ou faça alusão a um fenômeno histórico específico, como, por exemplo, *Hotel Ruanda* (2004, Terry George), que trata do massacre ocorrido naquele país em 1994, ou *O Último Rei da Escócia* (2006, Kevin Macdonald), uma biografia do ditador de Uganda nos anos 1970, Idi Amin. E há que se atentar para o fato de que mesmo estes filmes *“acabam por falar mais sobre o seu presente, não obstante seu discurso esteja aparentemente apenas centrado no passado”*, apresentando de forma inequívoca a representação corrente hoje no imaginário ‘ocidental’ sobre a África.

Estes filmes, e ainda mais especificamente aqueles não necessariamente ‘históricos’, que não possuem uma preocupação explícita em reproduzir as características de uma época ou sociedade qualquer, mas cujo objetivo é simplesmente o entretenimento das platéias, constituem um testemunho da sociedade que o produziu, uma vez que nenhuma produção cinematográfica, assim como nenhuma outra atividade humana, está isenta dos condicionamentos sociais e culturais da época em que foi produzido – não esqueçamos de Benedetto Croce e sua célebre assertiva sobre a contemporaneidade da História. Siegfried Kracauer — um dos pioneiros da utilização do cinema como documento de investigação histórica — afirma que *“o que os filmes refletem não são credos explícitos, mas dispositivos psicológicos, profundas camadas da mentalidade coletiva que se situam abaixo da consciência”*. Não de uma forma direta ou mecânica, filmes tais como *Atirador* (2007, Antoine Fuqua), *O Jardineiro Fiel* (2005, Fernando Meirelles) e *Primitivo* (2007, Michael Katleman), independente de sua qualidade estética, refletem a mentalidade coletiva de nossa sociedade a respeito da África, um espelhamento revelado por meio da presença de elementos que talvez nem mesmo os realizadores do filme tenham se apercebido, o que Marc Ferro chamou de *“zonas ideológicas não-visíveis”* da sociedade.

A importância da análise historiográfica de filmes de natureza essencialmente social é destacada pelo historiador Cláudio Aguiar de Almeida, que, a respeito da produção do cinema nacional nos anos 1930 e 1940 – que claramente não se propõe “histórica” – afirma o seguinte: *“grande parte das produções do período esconde, sob a aparente simplicidade dos seus enredos melodramáticos, uma complexa estratégia propagandística que, sem pretender espelhar a realidade, buscou influenciar as massas para aderirem aos ideais defendidos pelo Estado Novo”*. Faz-se necessário, portanto, atentar para o fato de que um filme, por mais banal que aparente ser seu enredo, deve ser examinado como parte de uma indústria. Como alerta Jorge Nóvoa, *“é preciso examinar a fundo o cinema como veículo de ideologias formadoras das grandes massas da população e que pode ser utilizado, com plena consciência de causa, como meio de propaganda”*. Assim, para além da dicotomia estrita estabelecida entre filme histórico e não-Histórico por alguns dos pioneiros a pensar cinema como fonte histórica, que determinaria sua ‘utilidade’ enquanto tal, hoje já tem-se que *“a questão da autenticidade e da objetividade do registro, importantes na perspectiva clássica de Ferro, pouco importam”*, uma vez que tanto a ficção como o documentário *“podem revelar aspectos sócio-históricos não previstos pelo realizador, na medida em que o historiador possa perceber a realidade bruta por trás da obra lapidada”*, sendo portanto os dois “tipos” plenamente utilizáveis dentro da nossa proposta.

Mario Carretero, em sua obra “Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica em um mundo global”, nos fala dos três sentidos que possui a História: o acadêmico, o escolar e o cotidiano. Acadêmico é aquele em que a História é tratada como conhecimento científico, levando em conta todos os pressupostos do método que a legitima; escolar é a História em que o conhecimento produzido pela academia é transposto didaticamente para os níveis cognitivos dos alunos. O sentido que nos interessa particularmente aqui é o cotidiano:

“la historia popular o cotidiana parece estar emparentada com lo que suele llamarse “memoria colectiva”: esa comunidad de recuerdos o representaciones del pasado de la que diversos grupos sociales, políticos y culturales se dotan a sí mismos para armas los registros de su genealogia, tenerse em pie em el presente y defenderse de los riesgos y acontecimientos futuros”. A história cotidiana “resignifica de modo informal parte del “saber enseñado” y parte del “saber sábio”, y lo utiliza para interpretar el presente em clave de “actualidad””.

No âmbito do trabalho que propomos realizar com documentos filmicos ter esse conceito em mente é fundamental, já que *“o grande público, hoje, tem mais acesso à História através das telas do que pela via da leitura e do ensino nas escolas secundárias. Essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo, no qual, de mais a mais, a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano.”* No que diz respeito à História da África, essa verdade é ainda mais incontestável. Marc Ferro falou de uma *“contra-História”* que seria construída tanto pelo cinema como por outras formas de expressão contradizendo a História institucionalizada, mas nesse caso parece que a História cotidiana – aquela imagem estereotipada da África já citada,

veiculada nos meios de comunicação de massa – usufrui mais *status* de institucional do que a acadêmica, uma vez que a escolar é quase nula.

Nesse contexto, o historiador e o professor de História não deve encarar essa constatação com desânimo, menosprezando a difusão que o cinema – e talvez muito mais, em nossa realidade, os filmes veiculados na TV ou os DVDs – estão proporcionando do saber histórico, a despeito de este ser “correto” ou não. Ao contrário, o que precisa ser feito é utilizar todo o potencial destes meios, seja documental, no caso da pesquisa, seja didático, no caso do ensino de História.

Marcos Napolitano nos lembra que *“o longa-metragem ficcional, independentemente de sua “qualidade” ou reconhecimento a partir de valores estéticos, também pode ser percebido, por parte do público, como fonte de “verdade histórica”*. O uso que propomos dos filmes enquanto ferramentas para a construção e o ensino da história africana pode apropriar-se do conceito de cultura usado por Edward Said em sua obra *Cultura e Imperialismo* – cultura como *“práticas que tem relativa autonomia perante os campos econômico, social e político, e que existem sob formas estéticas, sendo o prazer um de seus principais objetivos”* –, assim como de seu método, adaptando-o de obras literárias para cinematográficas:

“enfocar ao máximo possível algumas obras individuais, lê-las inicialmente como grandes feitos da imaginação criativa ou interpretativa, e depois mostrá-las como parte da relação entre cultura e império (...) os escritores (...) estão profundamente ligados à História de suas sociedades, moldando e moldados por esta História (...) A cultura e suas formas derivam da experiência Histórica.”

Assim, a história da África que os alunos apreendem como correta ou objetiva a partir de produtos culturais como os filmes, que com muito pouco esforço os alcançam na sala de casa, deve ser examinada como parte integrante de um sistema maior de divulgação de uma “ideologia” dominante e de uma experiência histórica coletiva. Assim como Said analisa as maneiras como os romances eram a um tempo reflexo de uma mentalidade e elemento partícipe no condicionamento dessa mesma mentalidade, no processo da dominação imperialista do século XIX, o pesquisador pode analisar – e levar seus alunos a fazê-lo – os filmes a que nos referimos como parte dinâmica de um processo semelhante em nossos dias, no âmbito da dominação cultural, considerando ainda mais o alcance massificador dos meios de comunicação contemporâneos, muito maior do que o que tinham os romances “imperialistas” no século XIX.

Buscando averiguar o impacto ‘real’ dos filmes-alvo de nossa análise no alunado, fizemos a experiência a que já nos referimos, apresentando ao grupo de alunos convidado um filme que recebeu grande exposição na mídia, em parte por suas cinco indicações ao Oscar 2007, em parte por seu elenco de estrelas conhecidas do grande público, em parte por sua temática. *Diamante de Sangue* (2006, Edward Zwick) se passa em Serra Leoa, em finais da década de 1990, durante a guerra civil que assolava o país. A trama tem dois personagens centrais: um ex-mercenário nascido no Zimbábue, branco, que se aproveita da desorganização gerada pela guerra para

traficar diamantes da área de conflito para a Europa, financiando de modo direto as atrocidades cometidas, e um “aldeão” negro que é separado de sua família por milicianos e passa a ter como objetivo de vida reencontrar os seus. Ao ser forçado a trabalhar numa área de mineração pelos rebeldes encontra e esconde um valioso diamante, o que fará com que o traficante passe a ajudá-lo a encontrar a família para receber em troca o diamante. Enquadrando-se no gênero aventura, trata-se de uma trama de ação com cenas fortes de violência que objetivam mostrar a realidade enfrentada pela população africana.

Todos os alunos já conheciam o filme, e após assisti-lo em grupo e serem convidados a responder que imagem da África ele havia lhes transmitido, quais os aspectos que mais lhes chamaram a atenção, as respostas giraram sempre em torno do mesmo eixo:

“Uma imagem de guerras, conflitos e mortes”; “imagem de um país pobre onde a fome predomina”; “Me passou uma mensagem irônica, que um lugar com tantas riquezas estivesse sendo tão explorado, maltratado e pobre”; “A pobreza é evidente”; “Uma África em plena guerra civil, onde as crianças são transformadas em soldados” “Um lugar formado por uma população sofrida sendo explorada, não só por estranhos mas também da mesma cor, do mesmo sangue e da mesma raça, A África precisa muito de ajuda, as pessoas já perderam o amor pela vida”.

Percebemos que muito embora a intenção declarada do filme seja chamar a atenção para os problemas da África a fim de modificar essa situação, ele acaba por colaborar na consolidação da imagem de “desgraça natural” sempre atribuída ao continente.

Ao repisar imagens de campos de refugiados, de populações famintas, de multidões de mutilados, de ditadores sádicos, de meninos soldados, e outras tão atroz quanto, filmes como *Diamante de Sangue* ajudam ou prestam um desserviço à compreensão da África? Alguns filmes, como *Hotel Ruanda* (2004, Terry George), que conta a história real de um gerente de hotel de luxo na capital de Ruanda que salvou, durante o massacre étnico que vitimou cerca de um milhão de pessoas em 1994, quase 1.200 pessoas abrigando-as no hotel sem apoio algum, são absolutamente necessários, tanto por sua representação de um fato histórico recente como pela mensagem de tolerância e aceitação do outro implícita. Porém, diante da superexposição a cenas de violência banalizada a que são expostos cotidianamente os jovens, a história do Schindler negro e toda violência gratuita que a cerca deve ser muito bem contextualizada pelo professor, a fim de não tornar-se apenas mais um filme de ação.

Em *Diamante de Sangue* há uma mensagem que perpassa toda a película, que de tão entranhada no nosso imaginário, dificilmente é percebida quando o filme é assistido sem um compromisso maior que o entretenimento, e que pode ser notada em vários outros filmes que falam da África: a de que o continente africano “é assim mesmo”, sendo a única maneira de superar suas desgraças a fuga dele. Não é apresentada nenhuma perspectiva de melhora possível, e, de forma literal ou metafórica, em todos os filmes há personagens que buscam “escapar” da África. O “final feliz” só é possível por que no último momento Solomon Vandy

consegue ir para a Inglaterra com sua família, enquanto o traficante Danny Archer morre com a mão cheia de terra africana. Todo o suspense de *Hotel Ruanda* consiste em se os refugiados no hotel conseguirão sair da África antes de serem massacrados. Grande parte da sensação incômoda e claustrofóbica que temos ao assistir *Babel* (2006, Alejandro González Iñárritu) vem da angústia pela dificuldade de prestação de socorro e remoção de uma turista ferida em uma parte remota da África, que só é amenizada quando ela finalmente sai de lá. Situação análoga vive o médico particular de Idi Amin em *O Último Rei da Escócia* (2006, Kevin Macdonald), que precisa escapar da África para salvar a vida no fim do filme. Um repórter americano em trabalho no Burundi, personagem de *Primitivo* (2007, Michael Katleman) repete à exaustão: “*Eu odeio essa porcaria de África!*”, “*Eu nunca diria isso na frente de gente branca, mas a escravidão era uma boa. Qualquer coisa pra sair dessa porcaria de África pra mim vale a pena!*”. Soa natural em qualquer parte do mundo uma pessoa em apuros desejar distanciar-se do ambiente problemático, mas nesse caso específico, como se pode querer que os alunos identifiquem-se com a África se ela é representada constantemente como um lugar indesejável para se estar, de onde até os próprios africanos desejam mais que tudo “escapar”?

Essa insistência em se apresentar aspectos apenas negativos da África pode ser usada como trunfo pelo professor para inserir sua História na sala de aula, discutindo, por exemplo, a quem interessa que a África seja vista desse modo, e também discutir o fato de que

“o processo de ideologização de uma sociedade ultrapassa a esfera da consciência plena e só se consubstancializa no momento em que a ideologia é interiorizada e passa a fazer parte daquele universo ao qual se denomina comumente de “normal” (quando passa, então, a ser dominante) e do qual poucos são conscientes. E a essa falta de consciência plena também estão submetidos os produtores de cinema, mesmo aqueles que se posicionam abertamente contra a ideologia dominante”.

Alguns filmes que aparentemente não tem interesse em retratar a História africana possuem um caráter didático, literalmente, ao representar aspectos – quase sem exceção ruins – do continente. Exemplo é *O Senhor das Armas* (2005, Andrew Niccol), biografia de um traficante internacional de armas que tem como melhores clientes ditadores africanos, em que o protagonista explica em detalhes aspectos da política africana, como o entra-e-sai de tiranos auto-proclamados libertadores, que massacram as próprias populações. Em *O último Rei da Escócia* Idi Amin discursa:

“A civilização iniciou-se aqui na África, foi daqui que os gregos roubaram sua filosofia e os árabes levaram a sua medicina. Nós, ugandenses, devemos nos orgulhar mais dessa História. Nós somos uma nação africana independente. Vivemos em paz e temos poder econômico. Poder negro. Exatamente como vocês [dirigindo-se aos brancos presentes] imaginavam não ser possível. E agora nós vamos jantar (...) e nenhum prato será de carne humana”.

No já citado *Primitivo*, por exemplo, há a seguinte fala: “*É lindo visto aqui de cima. Burundi é o país mais pobre do mundo, é o número um. Nos últimos quarenta anos estão em guerra civil entre hutus e tutsis. Você tem fome, doenças, terrorismo, corrupção, mas tirando isso é um paraíso.*” Percebemos que apesar das críticas negativas a esse filme, por se tratar de um gênero não muito apreciado pela crítica e por um público mais intelectualizado – o suspense que envolve animais monstruosos, no caso um crocodilo gigantesco – o filme dedica atenção de forma secundária aos aspectos políticos da África, que acabam tornando-se tão aterrorizantes quanto os naturais. E, com ou sem críticas negativas, são essas as aulas de História da África que nossos jovens estão tendo.

Em quase todos os filmes que apresentam algum lugar da África em seu enredo as locações são lugarejos ou aldeias, o que reforça a idéia de organização política primitiva, como em *Lágrimas do Sol* (2003, Antoine Fuqua). Quase nunca se presta atenção em como alguns mostram também ambientes urbanos em nada diferentes dos de outras partes do mundo. Em *O último Rei da Escócia*, por exemplo, o professor poderia chamar a atenção para o contraste entre as cenas iniciais na aldeia e aquelas passadas na sofisticada capital do país, com luxo e refinamento não encontrados em muitas partes do mundo ‘civilizado’.

Poderia ser relacionada um considerável lista de filmes úteis na proposta de inserção de História da África de aula, mas escolhemos citar nesse trabalho apenas alguns de fácil acesso pelos alunos e produzidos nos últimos cinco anos, o que os faz coincidir com a publicação aqui no Brasil da Lei 10.639.

Não deve ser deixada de lado, em hipótese alguma, a reflexão acerca do público com o qual se trabalhará e quais os objetivos, levando em conta fatores como, por exemplo, a classificação indicativa do filme. De modo algum o público infantil, por exemplo, está excluído dessa possibilidade de trabalho, uma vez que também existem diversos filmes direcionados a esse público que tratam da África, e para citarmos apenas um exemplo podemos falar no recente *Tarzan* (1999, Kevin Lima & Chris Buck) em animação, e suas continuações (*Tarzan 2* é de 2005), produzidos pela Disney. O trabalho que pode ser realizado com os alunos a partir desse velho mito reeditado, além da parte que diz respeito puramente ao processo de neocolonialismo, pode ser resumido nas palavras de Carlos Serrano, segundo quem Tarzan é um

“detestável ícone colonialista que assinala, metaforicamente, a suposta incapacidade dos povos africanos de se governarem e de serem senhores do próprio destino. Afinal, Tarzan simboliza o homem branco que não sucumbe à selva e cuja índole o transforma no senhor do meio natural em que vive”.

O uso de filmes em sala de aula pode se traduzir num forte aliado no combate à preconceitos que dificultam a aprendizagem da História, como aquela idéia segundo a qual História é uma “matéria decorativa”, que não precisa ser compreendida, apenas memorizada. O trabalho de transposição didática, ou seja, a adaptação daquilo que se aprende na academia para

a sala de aula, ou a prática do historiador à prática escolar, representa um desafio que tem aliados diversos. Joaquín Prats fala da necessidade de introduzir as questões metodológicas e técnicas como requisito para ensinar História, mostrando para o estudante que História não se traduz em um tipo de verdade acabada ou uma série de datas a memorizar, mas sim um tipo de conhecimento construído através de um método científico específico. Para tanto, o autor sugere que não seja negado aos estudantes o conhecimento dos elementos e métodos de historiar; uma vez que *“para conhecer História, deve-se conhecer o método de trabalho do historiador, e isto leva a empregar estratégias muito concretas nas aulas, que não podem ser derivadas de habilidades manuais”*. Essas estratégias concretas o autor assemelha aquilo que já é tradicionalmente, e sem questionamentos, feito em relação às chamadas “ciências naturais”: a execução de experimentos em sala de aula, a fim de apresentar a natureza inacabada e interpretativa do conhecimento histórico. Prats assinala que, por exemplo, *“o uso da cartografia histórica não tem como objetivo ensinar a olhar mapas sem outras razões; seu objetivo se enquadra na aprendizagem de conceitos tais como mudanças espaciais, causa e conseqüências dos fatos”*.

Sobre a possível função didática do filme, Nóvoa propõe *“um novo método aplicado ao ensino: o uso da linguagem cinematográfica como instrumento auxiliar de formação histórica, com a finalidade de integrar, orientar e estimular a capacidade de análise dos estudantes. Do ponto de vista didático, trata-se de utilizar películas já existentes como fontes para a discussão de temas históricos, de analisar o cinema como agente da história e como documento e, mais ainda, de preparar estudantes para a pesquisa”*. Para este autor, a exibição de filmes ou vídeos em sala de aula (pressupondo-se a existência das condições técnicas necessárias) poderia seguir uma série de etapas, das quais os estudantes participariam na íntegra, quais sejam:

“1) realizar o planejamento prévio; 2) fazer o levantamento das películas disponíveis; 3) selecionar os filmes e estabelecer a conexão entre seu conteúdo e a temática histórica a ser tratada; 4) pesquisar os processos e fatos históricos concernentes aos períodos abordados pelos filmes, assim como aos períodos em que eles foram produzidos; 5) pesquisar a biografia e as idéias dos realizadores dos filmes e as condições de sua produção; 6) analisar e criticar os conteúdos da películas, transformando-as em fontes documentais; 7) elaborar questões, reflexões e problemas acerca das temáticas abordadas pelos filmes e sua relação com o processo real; 8) organizar as exibições e os debates.”

O uso que propomos de filmes em sala de aula se encaixa nos pressupostos citados por Prats, e deve ser criteriosamente utilizado com tais objetivos, apresentando aos estudantes uma fonte histórica, nas categorias que já enunciamos, e as maneiras que esta pode ser tratada pelos historiadores na produção do conhecimento histórico. Não se trata, em hipótese alguma, de *“de propor atividades para distrair os estudantes. Trata-se de “fazer coisas” em um contexto geral de ações fundamentadas e coerentes com relação à matéria que se está aprendendo.”*

NOTAS