

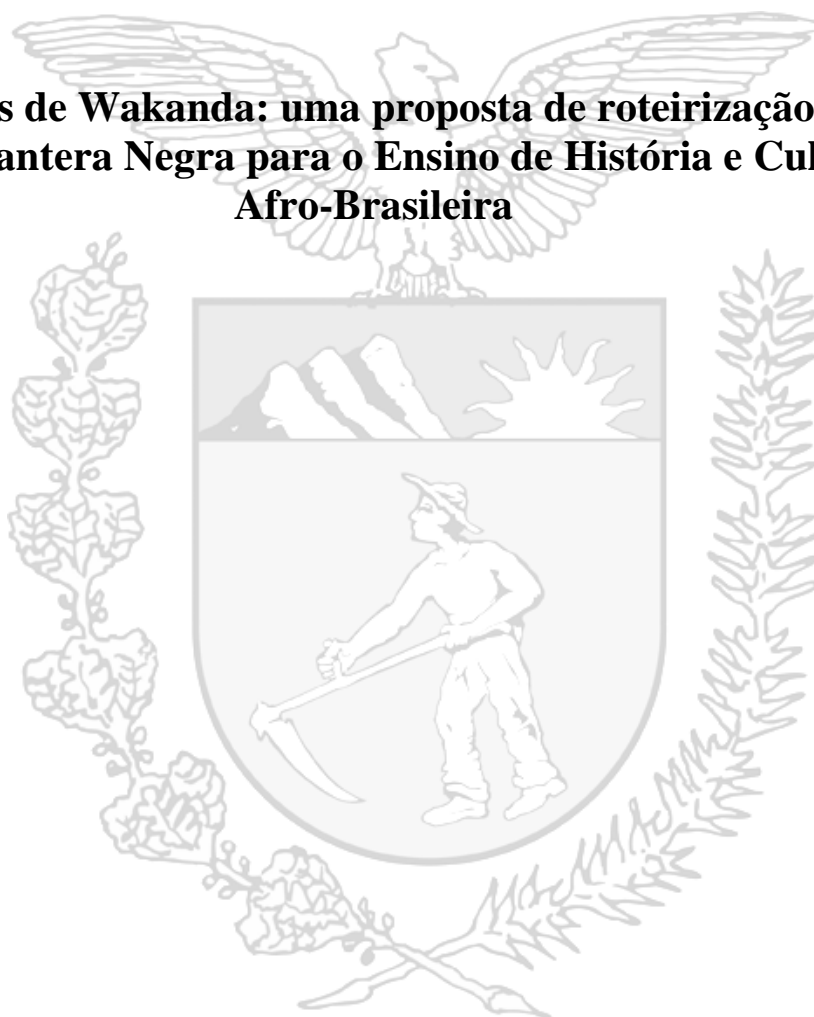


Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de
História



PROF **HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Imagens de Wakanda: uma proposta de roteirização dos
filmes Pantera Negra para o Ensino de História e Cultura
Afro-Brasileira**





Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

GUNTER DA COSTA SILVA

Imagens de Wakanda: uma proposta de roteirização dos filmes Pantera Negra para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

Defesa de mestrado profissional apresentada ao
Mestrado Profissional em Ensino de História -
PROFHISTÓRIA-UEM

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Delton Aparecido
Felipe

Maringá, PR
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586i

Silva, Gunter Costa

Imagens de Wakanda : uma proposta de roteirização dos filmes Pantera Negra para o ensino de história e cultura afro-brasileira / Gunter Costa Silva. -- Maringá, PR, 2024.
106 f. : il. color., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2024.

1. História - Estudo e ensino - Brasil. 2. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino. 3. Pantera Negra - Filme. 4. Decolonialidade. 5. Movimento negro - Brasil. I. Felipe, Delton Aparecido, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 907



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

AGRADECIMENTOS

À minha família:

À minha esposa, Tamara, por estar sempre ao meu lado, por incentivar, motivar, acreditar e ser a minha inspiração.

À minha mãe, Dirce, que sempre incentivou-me a estudar e, desde o término da graduação, motivou-me a fazer “esse mestrado”.

Aos professores:

Ao meu orientador, Dr. Delton Aparecido Felipe, por acreditar e confiar no meu trabalho, por inspirar-me na luta por uma educação decolonial, pelas orientações, preocupações e cuidados.

Aos membros da banca de defesa: Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha e Dr. Márcio José Pereira, pela leitura atenta do material, comentários e sugestões desde a banca de qualificação.

Aos meus colegas de curso do ProfHistória:

Tiago Mariano e Fernando Oliveira por compartilharem comigo esta jornada.

Aos amigos:

Maikon Selmini, Elaine Amorim, Tchiago Inague, Manoela Besse, Jonas Padovani, Gustavo Carvalho, Danilo Pauleti, Michel Gadi, Leonardo Faggioni, Guilherme Marques e Daniel de Figueiredo por proporcionarem-me momentos de alegria e incentivarem-me nesta caminhada.



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória”, pertencente ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual de Maringá, campus de Maringá. Considerando as dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Básica no ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira, este trabalho teve como objetivo geral elaborar um produto de roteirização dos filmes Pantera Negra (2018) e Pantera Negra Wakanda para Sempre (2022) a fim de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio. E, como objetivos específicos: refletir sobre a história do movimento negro no Brasil a partir da Educação; analisar as dificuldades encontradas para a aplicabilidade do ensino de História da África em sala de aula e demonstrar a importância das narrativas fílmicas no processo de ensino e aprendizagem. Os pilares para a construção desse produto encontram-se nos estudos decoloniais, na desconstrução dos padrões eurocêtricos e das perspectivas de questionamento das colonialidades que perpassam os processos formativos de professores e estudantes, assim como a produção de materiais didáticos. Para a análise dos filmes utilizou-se como subsídio teórico, as obras de Marc Ferro (2010) e Rosália Duarte (2009). Foram trabalhados aspectos internos e externos, a partir de conjuntos de cenas com temáticas específicas alinhadas aos conteúdos do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Espera-se que este produto possa contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de história da África e cultura Afro-Brasileira a partir da perspectiva decolonial.

Palavras chaves: Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira, Filmes, Pantera Negra, decolonialidade.



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research area of "Historical Knowledge in Different Spaces of Memory" which is part of the Professional Master's Program in History Education (ProfHistória) at the State University of Maringá, Maringá campus. Considering the difficulties endured by basic education teachers in teaching African history and Afro-Brazilian culture, this research aimed at creating a guide on how to use the films *Black Panther* (2018) and *Black Panther: Wakanda Forever* (2022) as a tool to facilitate the teaching and learning process at a high school level. The specific objectives are: reflecting on the history of the black movement in Brazil from an educational standpoint; analyzing the challenges faced in the implementation of African history education in the classroom and demonstrating the importance of film narratives in the teaching and learning process. The foundations for building this product are based on decolonial studies, on the deconstruction of Eurocentric standards, and questioning the colonialities that permeate the formative processes of teachers and students, as well as, the production of teaching materials. In order to analyse the films, Marc Ferro's (2010) and Rosália Duarte's (2009) works were used as theoretical support.. Internal and external aspects were examined through sets of scenes with specific themes aligned with high school content and the National Common Curricular Base. It is expected that this product will contribute to the teaching and learning process of African history and Afro-Brazilian culture from a decolonial perspective.

Keywords: History; Education; Afro-Brazilian Culture; Films; Black Panther; Decoloniality.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Killmonger no Museu Britânico	16
Figura 2: Pantera Negra (2018)	
Figura 3: Pantera Negra <i>Wakanda</i> para Sempre (2022).....	20
Figura 4: “Vestida de Guerreira de <i>Wakanda</i> , professora de Feira de Santana leva crianças para assistirem ‘Pantera Negra’”	29
Figura 5: “Crianças negras dizem porque são fãs do Pantera Negra: "parece a gente”.....	32
Figura 6: Pantera Negra provoca onda de 'rolezinhos' nos cinemas do Rio.....	33

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
2 DO SER COLONIAL AO DECOLONIAL: CAMINHANDO COM O MOVIMENTO NEGRO RUMO A WAKANDA	8
3 “EU(S) PANTERA NEGRA: DO CINEMA À SALA DE AULA”	21
4 PANTERA NEGRA – ROTEIRIZANDO A ÁFRICA EM SALA DE AULA: REPENSANDO ESTEREÓTIPOS	39
4.1 O REAVIVAR DAS RAÍZES ESQUECIDAS	39
4.1.2 TEMPO NA HISTÓRIA PARA ALÉM DA COLONIALIDADE	39
4.1.3 POLÍTICA.....	63
4.1.4 ECONOMIA	68
4.2 QUEBRAR DAS CORRENTES	71
4.2.1 FONTES HISTÓRICAS PARA ALÉM DA ESCRITA EUROPEIA	71
4.2.2 FONTES ORAIS.....	71
4.2.3 FONTES ESCRITAS.....	75
4.2.4 FONTES MATERIAIS.....	79
4.2.5 COLONIALISMO/IMPERIALISMO E SEUS EIXOS	82
EIXO – COLONIALISMO/IMPERIALISMO	82
EIXO – COLONIALISMO/IMPERIALISMO/ECONOMIA/MEIO AMBIENTE	86
EIXO – COLONIALISMO/IMPERIALISMO/TECNOLOGIA	91
4.3 – CIÊNCIA/TECNOLOGIA.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
6 REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO

O produto que se pretende construir com esta pesquisa é fruto de um longo processo de constituição do eu (autor), não apenas como aluno de pós-graduação do ProfHistória, mas também como docente. O trabalho tem por objetivo fazer uma roteirização dos filmes *Pantera Negra* (2018) e *Pantera Negra Wakanda Para Sempre* (2022). Essa obra revelou elementos fundamentais para os indivíduos negros no Brasil, a possibilidade de conhecer uma história de pessoas negras livres da escravidão. Ao assistir ao filme questionava-me: Como posso utilizar essa narrativa fílmica nas aulas de História?

Em primeiro lugar, preciso explicar as razões para escolher esse filme. Desde criança sou leitor de revistas em quadrinhos e passava horas criando um mundo no qual eu era uma daquelas figuras que salvava o dia, o mundo ou o universo. No entanto, apesar da fértil imaginação, havia algo que me incomodava: eu não era parecido com nenhum daqueles heróis. Por essa razão, buscava entender cada vez mais sobre os contextos implícitos nas histórias. Foi em uma dessas leituras que conheci o herói *Pantera Negra* de *Wakanda*, mas as informações eram imprecisas e tudo não passava de citações e poucas imagens em combate e não encontrei nada além disso. Naquela época, as Histórias em Quadrinhos (HQs) que tinha acesso na escola eram de outros personagens da Marvel que trazia o *Pantera Negra* como um herói secundário.

As HQs no século XX eram consideradas uma leitura marginal para a educação. Segundo Vergueiro e Ramos (2009), alguns educadores consideravam-na uma leitura superficial, pois contribuíam para a “preguiça mental” dos estudantes e os afastavam da “boa leitura”. Somente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998) é que as HQs foram oficializadas como possibilidade de material a ser utilizado em sala de aula (Vergueiro; Ramos, 2009).

A minha formação acadêmica foi bastante eurocêntrica devido à leitura de autores europeus em quase todo o curso, apesar de ter havido disciplinas como História da América Espanhola, Estados Unidos e História da África no 3º ano do curso de História. Sobre a África, o meu conhecimento pouco avançou, não havia professor no início do semestre e depois de um tempo a professora que foi contratada ministrou poucas aulas. Infelizmente, um dos problemas existentes nas universidades é a ausência de professores especialistas em História da África.

Quando fui aprovado no Mestrado Profissional em Ensino de História, fiquei muito feliz, pois estava retornando à academia depois de um longo período ausente da vida universitária. E, ao verificar as disciplinas disponíveis, uma em especial chamou-me a atenção: Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, ministrada pelo professor Delton Aparecido Felipe. As aulas

apresentaram elementos importantes para o estudo e ensino da história africana como a existência de uma África anterior ao século XVI, o desenvolvimento comercial, científico do continente africano e a apresentação de correntes epistêmicas críticas à colonialidade.

Uma das grandes dificuldades que tive como professor ao trabalhar com conteúdos que remetem à história da África era ficar “preso” a temas como Pré-História, Egito, Escravidão/América, Imperialismo e aos processos de Descolonização da África. Para um professor de Educação Básica negro, em início de carreira, era complexo trabalhar com esses conteúdos por conta da visão eurocêntrica presente nos currículos e nos materiais didáticos e o uso de termos inadequados como “África Branca” para se referir a determinadas regiões. Apesar da aprovação da Lei 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História da África e Cultura Afro-Brasileira”, os sistemas de ensino, materiais didáticos e os vestibulares demoraram um longo tempo para se adequarem de forma parcial (Felipe, 2019).

Comecei a lecionar no segundo ano da graduação, em 2006, com aulas particulares para alunos que iriam fazer o vestibular. A meta não era um processo de construção e aprendizagem crítica, mas ensinar mecanismos e estratégias para acertar as questões. O estudo da História da África era basicamente mecânico, inexistindo reflexões mais aprofundadas sobre os assuntos trabalhados. Às vezes até questionava a ausência de alguns temas para diretores pedagógicos, coordenadores e professores mais experientes, mas a resposta sempre era: “se o vestibular não cobra, para que ensinar”.

Por volta dos anos de 2010 e 2011, algumas bancas de vestibulares como a Fuvest, a Unicamp e a UNESP, começaram a abordar conteúdos sobre história da África diferente daquilo que era o tradicional até então. As críticas de alguns diretores, coordenadores e docentes à época eram: “virou moda agora falar da África”, “estão inventando moda, já tem conteúdo demais para ensinar durante a aula”, “deixa do jeito que está, já está difícil assim, imagina com mais coisa”. Outros que acompanhavam um pouco mais a política educacional comentavam: “culpa daquela lei” – referindo-se à lei 10.639/2003 – ou “é esse governo de inclusão, agora tem o ministério dos pretos, das mulheres”. Alguns mais informados e críticos usavam o argumento de “que as coisas mudaram”, “a escrita da História era eurocêntrica e preconceituosa”, mas esses faziam parte de uma minoria.

Alguns materiais didáticos à época começaram a incluir conteúdos até então ausentes, como o estudo de alguns impérios e reinos africanos, com destaque para o Mali, Angola, Moçambique e Etiópia. Para as editoras, dessa forma, cumpria-se o previsto em lei. As Secretarias Estaduais de Educação, e alguns professores também compartilhavam da mesma opinião. Na

prática, esses conteúdos são trabalhados de forma pouco aprofundada na sala de aula, principalmente no Ensino Médio, devido ao tempo reduzido de aula, ao trabalho voltado para o vestibular, ao cumprimento da apostila no prazo, à existência de conteúdos ditos “mais importantes”, etc. O conteúdo sobre a África costuma ser mais trabalhado no Ensino Fundamental, dada a quantidade de aulas. Mas, ainda que nesse seguimento de ensino a quantidade de aulas seja maior, os conteúdos de História da África, assim como ocorre no Ensino Médio, privilegiam a história da escravidão, como se não existisse uma história anterior à chegada dos negros ao Brasil. Desta forma, percebe-se a forte presença da construção de um currículo eurocentrado, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

Enquanto professor negro somente fui entender alguns pontos sobre História da África por meio da “curiosidade docente”, buscando pesquisar temas e metodologias para melhorar as aulas. No entanto, foi com a disciplina de Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira que tive a oportunidade de conhecer a África de forma mais aprofundada, para além da Pré-História, do Egito e de alguns poucos impérios e reinos. Para além disso, a disciplina proporcionou-me reflexões sobre formas de engendrar um processo educacional mais inclusivo ao inserir o povo negro como protagonista de suas histórias e, consequentemente, proporcionar aos alunos uma visão mais crítica acerca das sociedades e culturas Africanas.

Considerando essa problemática observada no contexto escolar, este trabalho busca construir um produto que, alinhado aos filmes, possa demonstrar a existência da África para o reconhecimento dos afrodiáspóricos e a possibilidade de reconstruir continuamente o orgulho do “ser”. Não é a intenção construir uma utopia, mas resgatar a história apagada. Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é apresentar uma proposta de roteirização a partir dos filmes *Pantera Negra* (2018) e *Pantera Negra Wakanda Para Sempre* (2022) que contemple o processo de aprendizagem do ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira no Ensino Médio. Para isso, elegemos os seguintes objetivos específicos: refletir sobre a história do movimento negro no Brasil a partir da Educação e demonstrar a importância das narrativas fílmicas no processo de aprendizagem e roteirizar os filmes *Pantera Negra* (2018) e *Pantera Negra Wakanda Para Sempre* (2022) a fim de colaborar para o processo de ensino e aprendizagem da história da África e da cultura afro-brasileira.

As bases para a construção do produto encontram-se nos estudos decoloniais, na desconstrução dos padrões eurocêtricos e das perspectivas de questionamento das colonialidades. O trabalho estará dividido em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “**Do ser colonial ao decolonial**”: **caminhando com o movimento negro rumo a *Wakanda*** apresentará a perspectiva da colonialidade e seus efeitos sobre a sociedade Brasileira, principalmente sobre os

afrodiaspóricos, e os processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Por outro lado, os estudos decoloniais serão apresentados como subsídio teórico que possibilita perspectivas educacionais contrárias a esses efeitos. Já o segundo capítulo, **“Eu(s) Pantera Negra: do cinema à sala de aula”**, abordará as narrativas fílmicas enquanto possibilidade de metodologia para o desenvolvimento das aulas de História. Os filmes serão analisados em seus aspectos internos e externos a partir do desenvolvimento metodológico de Marc Ferro (2010) e das relações entre cinema e educação de Rosália Duarte (2002).

O terceiro capítulo, intitulado **“Pantera Negra – roteirizando a África em sala de aula: repensando estereótipos”** apresentará o produto, que consiste em um processo de roteirização dos filmes Pantera Negra e Pantera Negra Para Sempre, com a finalidade de colaborar com os processos de ensino e aprendizagem do conteúdo de história da África e da cultura Afro-Brasileira. Este capítulo será dividido em duas partes. Na primeira parte, o **“Reavivar das raízes esquecidas”**, serão demonstradas as possibilidades de se trabalhar conceitos políticos, econômicos e históricos para além da visão eurocêntrica a partir da África, construindo caminhos para uma educação decolonial. E na segunda parte **“O quebrar das correntes”**, serão desenvolvidos os conteúdos de história da África e cultura afro-diaspórica, com destaque para a África silenciada, ou seja, aquela anterior ao processo escravista moderno – capitalista cristão – e, ainda, as relações entre a África e os afrodiaspóricos.

Espera-se que este material seja uma contribuição inicial para que outros continuem a desenvolvê-lo, a pesquisar e a incentivar a construção de uma identidade negra positiva por meio da Educação. É um desejo que este produto chegue até as salas de aula e subsidie a efetivação de práticas educativas decoloniais no ensino de História.

2 DO SER COLONIAL AO DECOLONIAL: CAMINHANDO COM O MOVIMENTO NEGRO RUMO A WAKANDA

Romper com a educação colonial para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e africana nas salas de aulas, implica em ensinar de forma crítica e reflexiva, em demonstrar para o aluno que existe uma história de um povo que não foi contada e que a história da população negra, africanos no Brasil, começou bem antes da chegada à América, na condição de escravizado. E como ensinar essa história? Essa pergunta é fundamental. Devido à nossa formação eurocêntrica, temos uma tendência em compreender a história segundo uma visão de progresso linear. E quem disse que essa é a forma de compreensão do tempo histórico pelos povos africanos? Muitas vezes, falta aos docentes compreender que o ensino da História dos povos africanos deve ser regido por concepções distintas daquelas às quais tradicionalmente fomos ensinados, como a ideia de tempo, a relação com a natureza, a ciência, a religião, as formas de organização social etc.

A História do Brasil, mesmo com todas as transformações ao longo do século XX, é ensinada a partir da chegada dos europeus, com poucas menções aos povos originários. O mesmo ocorre em relação à África, em que se ensina a história do escravizado a partir do tráfico negreiro e pouco se fala sobre quem era esse indivíduo antes da chegada à América. Em ambos os casos existe a concepção de que esses povos somente tiveram uma história após a presença europeia.

Reproduzir falas como essas no século XXI é continuar a viver como um “ser” colonial. É transformar o colonialismo em uma permanência, significa a continuidade da lógica da exploração, da discriminação dos saberes, e da imposição dos valores europeus aos ex-colonizados. O pensamento colonial tem como objetivo a conservação dos valores europeus em que os indivíduos são diferenciados pela ideia de raça. O termo raça foi concebido no século XIX pelos europeus para diferenciar indivíduos superiores e inferiores, a partir do valor fenótipo. Esse dispositivo foi um dos elementos que garantiu as estruturas coloniais nas ex-colônias, pois atribuiu ideologicamente o poder político, econômico e cultural a determinados grupos que mantinham traços fenotípicos e ideológicos com os antigos impérios.

[...] o colonialismo foi a condição *sine qua non*¹ de formação não apenas da Europa, mas da própria modernidade. Em outras palavras, sem colonialismo não haveria modernidade, conforme fora articulado na obra de Enrique Dussel (1994). A partir dessa formulação tornou-se evidente a centralidade do conceito de colonialidade do poder, entendido como a ideia de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo (Wallerstein, 1990: 289). Dentro desse novo sistema-mundo, a diferença entre conquistadores e conquistados foi codificada a partir da ideia de raça (Wallerstein 1983; 1992: 206-208; Quijano, 2005: 106). Esse padrão de poder não se restringiu ao controle

¹ Indispensável, essencial.

do trabalho, mas envolveu também o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção do conhecimento. (Bernardino-Costa; Grosfuguel. 2016, p.17)

Segundo Grosfuguel, 2009, o sucesso da colonialidade está no fato dos sujeitos oprimidos reproduzirem de forma epistêmica o pensamento daqueles que se encontram na posição dominante. Para enfrentar a colonialidade surge o pensamento decolonial, que busca atuar contra as ações da colonialidade no locus material, epistêmico e simbólico. Não é interesse da decolonialidade criar uma nova ideia de modernidade ou um novo universalismo epistêmico e nem mesmo ser um novo paradigma acadêmico, mas aqueles que o adotam estão obrigados a citarem os seus autores e conceitos básicos (Bernardino-Costa; Grosfuguel. 2016).

A decolonialidade reconhece o pensamento colonial e a sua atuação no eixo racial que estabeleceu uma divisão de privilégios, de experiências e de oportunidade entre negros e brancos, populações indígenas e brancos (Bernardino-Costa; Grosfuguel. 2016) e os efeitos disso para a sociedade. No entanto, vale ressaltar que as atitudes decoloniais estão presentes na sociedade, nas ações do movimento negro, indígena, de luta pela terra e moradia, de gênero, etc. A decolonialidade é o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder. Para Grosfuguel, (2009) o projeto decolonial busca romper com a visão uni-versal europeia para o pluri-versalismo. (Bernardino-Costa; Grosfuguel. 2016, p.22).

Proporcionar uma Educação decolonial é entender que o termo “África branca” utilizado para se referir ao norte da África é um mecanismo exclusivamente eurocêntrico, racista e generalizante, que exclui o entendimento de toda a complexidade que envolve os diferentes povos Africanos. É preciso que os alunos compreendam que o Egito era um local de rota de comércio que reunia três áreas continentais e que sua população vivia sobre intensa miscigenação e em processo de convivência de múltiplas etnias. E, como não destacar as rotas fluviais no interior da África, que além do comércio, promoviam uma intensa troca de conhecimentos científicos nas áreas da Biologia, Matemática, Física, Química, Filosofia e na Política. E, ainda, as grandes redes de comércio com o Oriente desenvolvidas pela Costa Leste, demonstrando conhecimento avançado em navegações.

Outro fator relevante no tocante aos conteúdos de História da África e cultura Afro-Brasileira, são as “armas epistêmicas”² para combater a colonialidade. A palavra arma significa um instrumento utilizado para o combate de algo. Já a palavra epistêmica diz respeito ao conhecimento intelectual construído sobre a história da África. Assim, o termo “armas

² Essa expressão surgiu de uma reflexão do autor desta dissertação quando cursou a disciplina “Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira”.

epistêmicas”, faz alusão a um conjunto de conhecimentos que buscam desconstruir a colonialidade, enquanto um sistema que objetiva manter as estruturas de poder, saber e ser, desenvolvidas pelo colonialismo europeu, como a ideia universal sobre o pensamento, a política, a economia, a sociedade, o uso da natureza e o gênero.

Uma dessas armas foi o aprendizado sobre o movimento negro no Brasil e suas estratégias para combater o racismo. Como por exemplo, a utilização da Educação como um mecanismo de possibilidade de mudança de vida de indivíduos negros após a abolição e a superação da ideia de seres inferiores promovida pelo sistema eurocêntrico.

A luta por direitos como moradia, emprego, participação política, terra e educação para pessoas negras no Brasil ocorre desde o final do século XIX. Havia o entendimento à época de que um desses direitos deveria ser transformado em ferramenta para a aquisição dos demais, neste caso, a Educação. Assim, alguns coletivos negros organizavam ações com o propósito de alfabetizar pessoas negras, como a Sociedade Beneficente Luiz Gama. A educação continuou como tema central do movimento negro durante o século XX, com a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental Negro (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU). Este último apresentou a proposta de obrigatoriedade do ensino de história da África e da história do negro no Brasil em 1986 (Silva, 2015). A proposta trouxe para ao debate a desmistificação do conceito de democracia racial brasileira para a escrita da Constituição de 1988 (CF/1988).

Apesar de todo o esforço do MNU, somente 15 anos após a aprovação da CF/1988 foi sancionada a Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório os conteúdos de história da África e cultura Afro-brasileira, sendo alterada em 2008 para incluir a história indígena (lei 11.645/2008). As duas leis modificaram o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996) que passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 1996, s/p.).

Ter um conhecimento mais aprofundado sobre a Lei 10.639/2003 contribuiu de forma positiva para o exercício da minha docência, além das leituras realizadas na disciplina de Ensino de História da África e cultura Afro-Brasileira. Dentre elas, quatro foram fundamentais: “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil” (2006), de Petronilha Beatriz Gonçalves e

Silva; “Em torno da Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores” (2008), de Martha Abreu e Hebe Matos; “História da África e dos Africanos” (2013), de Paulo Fagundes Vicentini, Luis Dario Teixeira Ribeiro e Ana Lúcia Danilevich Pereira; “Estratégias para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira: Dúvidas, Conceitos e Procedimentos” (2019), de Delton Aparecido Felipe e outros. Essas leituras permitiram também pensar na elaboração do produto pretendido e encontrar ferramentas para a sua viabilidade, pensando principalmente nas dificuldades para a execução das aulas com a temática África e cultura Afro-Brasileira.

Ao conversar com alguns colegas de profissão, estes relatavam dificuldades acerca do trabalho com os conteúdos de história da África e cultura Afro-brasileira que eram parecidas com aquelas relatadas por Silva (2007), como a falta de material didático apropriado; ausência de formação continuada de professores; resistência da gestão escolar, de professores e alunos ao conteúdo; ausência de conhecimento do continente africano; forte presença do olhar eurocêntrico para a história da África e o enraizamento da ideologia da democracia racial.

Para além dos problemas apresentados acerca das dificuldades para implantação³ e a incorporação⁴ dos conteúdos de História da África para o Ensino Médio, faz-se necessário mencionar a formação de professores e como a disciplina de História da África é introduzida nos cursos de licenciatura, as reações do corpo docente e suas subjetividades. Para tanto, será mencionado o relato de Felipe (2020), no que se refere à disciplina História da África na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilam), no curso de História. Utilizo esse exemplo pois acredito que as questões relatadas estejam presentes também em outras universidades brasileiras.

Sobre o relato de Felipe (2020) é necessário mencionar que o curso foi criado na Fecilam em 2010 e a disciplina foi ministrada pela primeira vez para as turmas de 3º e 4º Anos em 2014. Após discussão com o Colegiado do curso, a disciplina foi ofertada como eletiva. Como um curso de História trabalha a disciplina de História da África como eletiva e não obrigatória sabendo que o discente, futuro professor, trabalhará com conteúdos sobre a África na Educação Básica? Sendo a História da África um importante componente para se pensar a formação do Brasileiro, como o futuro professor atuará na sala de aula em relação ao racismo e aos afro-diaspóricos?

Depois de intensa discussão no colegiado do curso de História, ficou decidido que em 2014 eu ofertaria a disciplina para o terceiro e quarto ano da licenciatura em História. Nessa reunião ficou nítido que, apesar de eu ter feito um concurso simplificado em história cultural e não em história da África, parte significativa dos docentes acreditavam

³ O termo implantação traz a ideia de projetar, construir o conteúdo e plano de aula a ser aplicado no Ensino Médio.

⁴ O termo incorporação é quando o professor se apropria do conteúdo entendendo a sua potencialidade, perspectiva e responsabilidade na transmissão, no diálogo e no processo de aprendizagem com os alunos.

que era uma responsabilidade minha trabalhar com tal disciplina, por ser o único professor negro.

Diante disso, expliquei a eles que eu tinha compromisso político com a disciplina em questão, no entanto ministraria por ter feito mestrado e doutorado discutindo história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, e que os professores que são lidos como brancos também devem se comprometer com um ensino e aprendizagem que desconstrua a visão negativa sobre a África, a qual foi difundida no Brasil a partir de uma história eurocentrada (Felipe, 2020, p. 167).

Outro fator fundamental relatado por Felipe (2020) é o tempo que foi destinado para a disciplina de História da África (72 horas) que não era suficiente, e deixava o conteúdo da disciplina superficial para os futuros docentes da Educação Básica, o que dificultava muito a desconstrução da visão eurocêntrica (Felipe, 2020). Por outro lado, é possível notar os efeitos da colonialidade na estrutura do curso e na construção do currículo diante das adversidades encontradas para a introdução da disciplina História da África em um curso de História. Fica perceptível os desafios para a implantação e a incorporação de conteúdos sobre a África na Educação Básica dadas as dificuldades no processo de construção da disciplina no Ensino Superior.

É necessário que todos os docentes compreendam que, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posicionamento político, a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo educador, conforme argumenta a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Com relação ao conteúdo de História da África na formação continuada de professores será utilizado como exemplo o curso de extensão de 30 horas promovido pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com professores da Educação Básica na cidade de Maringá-PR e região no ano de 2013. O curso “O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica” tinha como objetivo analisar os pressupostos teóricos e metodológicos relativos ao ensino de História África e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica e propor a utilização de filmes como fonte histórica. O curso contou com 63 inscritos sendo que 17 indivíduos disponibilizaram as suas representações sobre o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira (Felipe, 2016).

As análises das representações dos professores foram divididas em quatro grupos em relação às questões raciais. O primeiro grupo é composto por professores defensores do conceito da democracia racial; o segundo pelos defensores da meritocracia; o terceiro defende a ideia de que a culpa do racismo é do próprio negro; o quarto grupo demonstra interesse em trabalhar com as questões relacionadas a África, mas não sabem como fazê-lo.

No primeiro grupo, ao verificar as representações sobre as questões raciais percebe-se uma defesa do conceito da democracia racial com as seguintes afirmações: “No Brasil, o preconceito é social, não racial”; “Existe negro rico e branco pobre”; “Quem é negro no Brasil, somos uma mistura” (Felipe, 2016, p. 59). Conforme Felipe (2016, p. 59), “a mestiçagem é um fenômeno social que realmente existe em nosso país em função das misturas incentivadas por defensores das teorias do branqueamento”.

A permanência dessa visão do branco como dominante, de uma sociedade miscigenada faz com que os padrões sociais sejam determinados a partir do branco eurocêntrico e os outros grupos passam a ser apêndices do dominador. Esse modo de pensar também desconsidera a ancestralidade indígena e negra, bem como os seus protagonismos. Quando professores promovem o discurso da mestiçagem, fortalecem e mantêm as identidades nacionais dominantes a partir dos padrões e valores eurocêtricos. Por outro lado, esse discurso despolitiza a cultura negra e indígena como espaço de resistência às políticas coloniais.

Já o segundo grupo utiliza como discurso a meritocracia, com destaque para as seguintes falas: “Quem se esforça consegue vencer na vida, sendo negro ou branco”; “Tem gente que não quer nada com nada” (Felipe, 2016, p. 61). Esse tipo de discurso considera que todos são iguais, mas não considera os pontos de partida e o contexto de vida dos indivíduos. O pensamento que norteia essa fala é proveniente do iluminismo, resumindo todos os sujeitos como iguais de forma simplista. A meritocracia promove a manutenção das ações individuais sem considerar os pontos de partida, as relações assimétricas e hierarquizantes da sociedade. “A meritocracia contribui para a manutenção das hierarquias, das desigualdades sociais com o discurso da vontade individual, da legalidade e da justiça” (Felipe, 2016, p. 61).

O terceiro grupo é formado por professores que culpam a população negra pelo racismo com os seguintes argumentos: “Tem pessoa de cor que não gosta de ser chamada de negra”; “Os negros são racistas com eles mesmos” (Felipe, 2016, p. 61). Para esses professores, os negros são os culpados por não aceitarem a sua própria identidade, sendo essa a razão do racismo. “Esses docentes desconhecem como é perverso as ações do racismo, das teorias de branqueamento e da colonialidade que impõem sobre a população negra os ideais físicos e epistêmicos da branquitude, como cabelos lisos e peles mais claras” (Felipe, 2016, p. 61). Ao mesmo tempo, esse discurso contribui para impedir a resistência dos negros aos padrões eurocêtricos de beleza, mesmo porque o discurso racista que critica a fisionomia física de indivíduos negros ocorre muitas vezes por meio de tons satíricos, na forma do racismo recreativo com falas agressivas, mas que são amenizadas pelo tom de piada como: “cabelo ruim” ou “cabelo de Bombril”, entre outros inúmeros adjetivos que negras e negros ouvem no decorrer de sua vida (Felipe, 2016,).

O fato de alguns negros e negras negarem a sua identidade decorre dos padrões sociais coloniais em que se depreciam os indivíduos negros pela cor da pele e sua aparência física, devido à permanência dos ideais dos colonizadores e da promoção do ideal de beleza europeu. No entanto, para além do físico, há também o racismo epistêmico, pois considera que o afrodiaspórico é uma continuidade do escravizado que, na visão do escravizador, era um ser movente, ou seja, um objeto vivo de trabalho, sem capacidade cognitiva e conhecimentos que pudessem ser valorizados.

O último grupo é formado por professores que apresentaram disposição para trabalhar com as questões étnico-raciais e as consideram relevantes, mas não sabem como agir, as falas desse grupo são: “Nós professores temos tantas coisas e agora temos que lidar com a lei (referindo-se a Lei 10.639/2003)”; “Não tenho alunos negros na minha sala, tenho moreninhos, então preciso trabalhar a lei?” (Felipe, 2016, p. 61).

Nota-se que alguns professores não sabem como trabalhar com os dispositivos da Lei 10.639/2003, mas compreendem os efeitos da discriminação racial. E alguns buscam enfrentar o problema conforme a pergunta do professor: “Como trabalhar conteúdos referentes a Lei, sob perspectiva na qual todos os alunos entendam a sua importância?” (Felipe, 2016, p. 61).

Segundo Felipe (2016), trabalhar com os conteúdos de História da África e Cultura Afro-Brasileira exige dos professores também a desconstrução das subjetividades da colonialidade, que foram aprendidas durante a formação escolar e superior e que permanecem na carreira docente. É possível notar que os efeitos da colonialidade estão introjetados de tal maneira na sociedade ao ponto que os professores ao se depararem com o desafio de trabalhar a História África em sala de aula, já se colocam em repulsa. Mesmo tendo interesse em trabalhar com o conteúdo, apresentam dificuldades para a sua aplicabilidade, seja o tempo, a falta de conhecimento e formação adequada. Aqueles que conhecem e sabem como trabalhar com a História da África são poucos no conjunto do professorado, o conhecimento decolonial para o ensino de História é pequeno entre os professores, assim como o agir decolonial.

Uma questão que necessariamente precisa ser compreendida pelos professores de História da Educação Básica que trabalhar os conteúdos de história da África e da cultura Afro-Brasileira não é simplesmente acrescentar um conteúdo novo, mas demarcar a construção histórica da sociedade Brasileira pela necessária inclusão da participação dos negros como elemento fundamental da formação social do povo brasileiro. Além da necessidade de demonstrar para os alunos que existe uma história anterior ao século XVI de indivíduos Africanos que chegaram ao Brasil e que foi apagada. Segundo Felipe (2021), o currículo escolar nas escolas Brasileiras tem como base uma visão eurocêntrica, parcial e distorcida sobre a história da África, fazendo com que a população negra não se veja representada no ambiente escolar e nos conteúdos de História.

Por um longo período, os materiais didáticos no Brasil ao mencionarem os povos Africanos limitaram os conteúdos aos estudos do Egito Antigo, Colonialismo, Imperialismo e a escravidão negra na América Portuguesa. Poucos foram os materiais que tentavam buscar uma narrativa sobre quem era o escravizado, pois na maioria das vezes a impressão que se tinha era de que a vida do escravizado começava na travessia do Atlântico. Desta forma, para os alunos negros isso significa o apagamento de sua própria origem, já que a história de seus ancestrais não é ensinada nas escolas.

Mesmo após mais de vinte anos da aprovação da Lei 10.639/2003 que obriga o ensino de História e cultura Africana e Afro-brasileira, ao olharmos os materiais didáticos, verificamos que a história dos povos africanos ainda é retratada com uma visão eurocentrada, um exemplo é a discussão sobre escravidão. Não é apresentada a distinção dos modelos de escravidão na África para os demais modelos que existiram no globo. Dessa maneira, fica subentendido que toda a escravidão seguiu quase sempre o mesmo modelo capitalista cristão, o que parece mais uma desonestidade intelectual ou a permanência da colonialidade na escrita da História.

Como Lovejoy (2002) afirma, a escravidão que existia nas sociedades africanas, não era uma forma de escravidão comum, pois não mudava a formação social do local. A escravidão era uma das várias relações de dependência, bem como um instrumento de potencialização do número de pessoas que exerciam a mesma função, aumentando, então, o poder político do indivíduo ou do grupo. Frisamos que é errado colocar a forma de escravidão que acontecia nas sociedades africanas como mais leve ou mais fraca, mas devemos levar em consideração que ela se diferencia da escravidão que aconteceu com os povos africanos pelas mãos do colonizador europeu. Uma vez que esta escravidão promoveu a retirada dos mesmos de sua nação, ferindo sua cultura e os colocando em condição de inumanidade e sem direito a nada que representasse a dignidade humana do sujeito escravizado nas colônias (Felipe, 2019, p. 10).

Quando se fala em resistência de negros no Brasil é comum os materiais didáticos apresentarem apenas o Quilombo de Palmares como símbolo de enfrentamento à escravidão, o que passa a ser extremamente superficial. Assim, são ignoradas as estratégias utilizadas pelos Africanos no Brasil para sobreviver ou ter uma morte menos dolorida, já desses indivíduos o colonialismo retirou-lhes a humanidade, sendo tratados como objetos. Em vários momentos, os escravizados buscavam construir em si traços de humanização para que fossem vistos por seus algozes como seres humanos. Dada essa situação, a resistência negra no Brasil está muito mais relacionada ao enfrentamento do racismo, do que na preservação da cultura e da religiosidade Africana (Abreu; Mattos, 2008).

Vale destacar também que esta situação do enfrentamento do racismo não é uma particularidade do Brasil, mas pode ser percebida em outros lugares ou mesmo no cinema. No filme *Pantera Negra* (2018), por exemplo, o personagem Killmonger demonstra sua raiva à visão eurocêntrica de mundo ao buscar o país fictício *Wakanda*. Seu objetivo era usar as armas de

tecnologia extremamente avançada contra o restante do planeta como forma de impor ao mundo o poder negro através da violência, como uma vingança à escravidão e ao racismo. Killmonger, enquanto um negro diaspórico, busca honrar os ancestrais e libertar as pessoas negras do processo do racismo, no entanto, o caminho escolhido é a violência.

A figura 1 é uma imagem do filme *Pantera* (2018) e retrata um momento crucial para entendermos um dos pilares de sustentação do racismo que é o desconhecimento do outro, de sua história e sua produção cultural. Isso fica evidente no diálogo que acompanha a cena, o personagem Érik Killmonger questiona a especialista do Museu Britânico sobre a origem de algumas peças Africanas no Museu Britânico.

Figura 1: Killmonger no Museu Britânico



Fonte: *Pantera Negra* (2018)

(Érik Killmonger) - Me fale sobre esse aqui? (Olhando para um machado)
 (Especialista do Museu Britânico) - Também do século VII. Tribo Fula, se não me engano.
 (Érik Killmonger) - Não
 (Especialista do Museu Britânico) - Como?
 Érik Killmonger: Soldados britânicos levaram do Benin, mas é de *Wakanda*. E é feito de vibranium. Não esquento não! Eu levo embora e tá resolvido.
 Especialista do Museu Britânico: Esses itens não estão à venda.
 (Érik Killmonger) Como acha que seus ancestrais conseguiram isso? Acha que pagaram um preço justo? Ou eles tiraram, como tiram tudo o que querem.

Como podemos ver no diálogo, o racismo impede que crianças, adolescentes e adultos negros conheçam o processo de produção científica de povos africanos na área da medicina, fundição de metais, produção de tecidos, política, nas relações étnico-culturais e do meio ambiente. O conhecimento Africano foi transformado em algo abstruso aos olhos do pensamento Europeu, o que fortaleceu o preconceito sobre a epistemologia Africana. As ações do colonialismo sobre a África construíram ao longo dos anos os mecanismos da colonialidade presentes na contemporaneidade, como as formas de construção do processo epistêmico, político, econômico, social e de gênero que desqualifica toda ação ou forma diferente de pensar fora da visão europeia.

Após as considerações iniciais que justificam a realização deste trabalho é necessário responder à seguinte questão: Por que o filme Pantera Negra? Para além da identificação pessoal com a história narrada no filme que remete à minha infância e a leitura de HQs, o filme proporciona um excelente material para se trabalhar a história da África e a cultura afro-diaspórica em sala de aula.

O Brasil possui muitas pessoas negras, mas que têm dificuldades de serem representadas nas produções audiovisuais. O filme é protagonizado por pessoas negras, atores, roteiristas e diretores são ativistas sociais em torno das questões raciais. Além disso, o filme será trabalhado a partir de aspectos internos e externos (Ferro, 2010).

Observe a Tabela 1 acerca da distribuição da população Brasileira de acordo com a raça:

Tabela 1: Dados da população Brasileira por raça

Ano	População	Branços	Negros ⁵
2000	169.872.859	54,4%	44,4%
2010	190.431.228	47,8%	50,8%
2022	203.180.756	43,4%	55,4%

Fonte: IBGE (2000, 2010, 2022).

Conforme é possível observar na tabela 1, a população daqueles que se autodeclararam negros tem aumentado ao longo dos anos. Para a professora Kátia Evangelista Regis, coordenadora do Curso de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (CEAA) da Universidade Federal do Maranhão, o crescimento da população autodeclarada negra é reflexo dos anos de luta do movimento negro e também do acesso à Educação. “A população negra que tem mais acesso ao conhecimento efetivo da história Africana e Afro-Brasileira passa a se ver mais positivamente como negra, conhecendo sua história, os negros assumem o orgulho da sua cor”⁶. O crescimento da população negra no país não está relacionado ao número de nascimentos, mas à autodeclaração, o reconhecer-se como pessoa negra, conforme Adriana Beringuy técnica do IBGE, afirma em entrevista ao Jornal El País (15/11/2015)⁷.

⁵ Refere-se às pessoas pretas e pardas.

⁶ Jornal El País. São Paulo, 15 novembro de 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643_374264.html> Acesso em 11 jun. 2023

⁷ Jornal El País. São Paulo, 15 novembro de 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643_374264.html> Acesso em 11 jun. 2023

O autorreconhecimento de pessoas negras tem crescido desdeo final do milênio, a partir de uma conjuntura oriunda das ações do movimento negro nos anos 1970 e 1980 na área da Educação. No início deste século é possível destacar a Conferência de Durban, em 2001, quando o Estado Brasileiro assumiu ao mundo a existência do racismo no Brasil, e em decorrência disso comprometeu-se em implementar políticas de ações afirmativas (Munanga, 2019).

Segundo o professor Kabengele Munanga (2019), o resultado da Conferência de Durban fez com que as universidades públicas e privadas iniciassem programas de estudos sobre história da África e cultura Afro-Brasileira em diversas áreas do conhecimento. Neste caso, destaca a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), a qual realiza o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene). Com relação ao Estado, houve a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que implantaram o ensino de história da África e Afro-Brasileira e indígena e a Lei 12.711/2012 que instituiu cotas para acesso de estudantes em universidades públicas e institutos federais. O conjunto desses mecanismos produziu o fortalecimento da agenda antirracista e, ao mesmo tempo, o crescimento do autorreconhecimento de pessoas negras.

A luta pela Educação é partícula fundamental para romper com as histórias únicas sobre a África (Adiche, 2019) que perpassam o ensino de todo o país e que, por vezes, contribui para desenvolver nos estudantes negros uma identidade eurocêntrica, reprodutora de preconceitos e visões estereotipadas sobre a África.

[...] problematizar identidade e narrativas sobre a população negra no espaço escolar permite construir caminhos para valorizar os sujeitos socialmente e que mais que perceber diferentes, é preciso explicar como essa diferença foi produzida historicamente e quais são os jogos de poder estabelecidos por ela (Felipe; Teruya, 2015, p. 29).

O produto busca enfrentar os jogos de poder do eurocentrismo construídos na sociedade Brasileira por meio da escrita da História, estabelecida pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) que tangenciam a identidade e o orgulho de “ser” negro no Brasil, ao reproduzirem a história do escravizado, uma prática da colonialidade.

Segundo Quijano, “história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocização no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo”. (Quijano, 2005, p. 127).

Trazer para a sala de aula o estudo da África anterior ao século XVI, com as suas invenções e tecnologias tem a finalidade de superar o ocultamento da história da África Antiga, demonstrando o protagonismo de seu desenvolvimento técnico, científico, político e econômico, a fim de demonstrar aos discentes os efeitos da colonialidade, e os mecanismos cognitivos fraudadores da identidade negra que têm o costume de enfatizar apenas a história do escravizado.

É notório que os estudos sobre a África nas universidades têm avançado com a organização de grupos de estudos especializados, revistas acadêmicas ou congressos que viabilizam o enfrentamento de ações da colonialidade. Vale lembrar que muitas dessas ações contra a colonialidade foram motivadas pela política de cotas nas universidades públicas.

Apesar de tais avanços, ainda há muito a se desenvolver acerca dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos de história da África nas escolas, uma vez que esse processo tem se demonstrado deficitário, seja por resistência de professores, alunos, diretores e da comunidade escolar em geral (Silva, 2007) e/ou por efeitos do pensamento colonial no Brasil ao longo dos anos. Para romper com a visão colonial dos materiais didáticos é necessário superar a concepção eurocêntrica incorporada às escolas Brasileiras desde a fundação do Colégio Pedro II, no século XIX. As raízes do colonialismo epistemológico do pensamento moderno são profundas, sendo necessário um grande movimento de pensadores decoloniais Brasileiros, para formar outros pensadores e, sucessivamente, em um processo contínuo.

A visão eurocêntrica não somente desconsiderou os conhecimentos dos povos colonizados como também os apropriou, e ao mesmo tempo produziu as histórias dos conquistados, colocando-os em condições de subalternidade, ao ponto em que os colonizados passaram a desejar o modo de vida europeu. Isso demonstra a força da colonialidade na sociedade, que transforma o oprimido em opressor (Freire, 2023).

Para o enfrentamento da colonialidade e o questionamento de uma narrativa histórica eurocentrada, este trabalho inspira-se em teóricos cujo pensamento relaciona-se à perspectiva decolonial, como Anibal Quijano (2005); Enrique Dussel (2005); Neuza Santos Souza (2021). Por acreditar na construção de uma Educação coletiva, a Educação decolonial é libertadora, pois pensa no coletivo como a filosofia Ubuntu. Apresentaremos a roteirização dos filmes *Pantera Negra* (2018) e *Pantera Negra Wakanda Para Sempre* (2022) como uma possibilidade de ensinar e aprender história e cultura Africana e Afro-Brasileira nas aulas de História.

Figura 2: Pantera Negra (2018) **Figura 3:** Pantera Negra *Wakanda* para Sempre (2022)



Fonte: Pantera Negra (2018)

Fonte: Pantera Negra *Wakanda* para Sempre (2022)

No filme de 2018, o destaque é a presença dos atores negros, com exceção do Agente Ross e de Ulisses Klaw. O cartaz coloca em evidência T'Challa como Pantera Negra. Já no segundo cartaz do filme de 2022, todos atores são negros e o destaque está voltado para as mulheres negras, especificamente Shuri, que assume o manto de Pantera Negra e governante de *Wakanda* durante a narrativa fílmica. As imagens em segundo plano são da cidade-estado *Wakanda*, uma parte da África extremamente tecnológica que conseguiu utilizar os recursos naturais de forma sustentável e produzir tecnologias ao mesmo tempo, uma narrativa que destoa daquelas geralmente contidas nos livros de História e nas práticas pedagógicas nas escolas Brasileiras, demonstrando o potencial das narrativas fílmicas em colaborar com a construção positiva da identidade dos discentes.

3 “EU(S) PANTERA NEGRA: DO CINEMA À SALA DE AULA”

O fascínio pelas imagens em movimento e a capacidade de gerar impacto esteve presente desde o nascimento do cinema, em 1895, quando os irmãos Lumière realizaram as primeiras projeções em uma máquina que ficou conhecida como cinematógrafo, os telespectadores ficaram surpresos com as imagens reproduzidas como fotografias sequenciais. Os filmes tinham a duração de 50 segundos e retratavam cenas do cotidiano. A primeira sessão contou com apenas 33 pessoas, mas com o tempo passaram a ter mais de duas mil pessoas no Salão Indiano do Gran Café em Paris (Felipe; Teruya, 2015).

Talvez os irmãos Lumière, no final do século XIX, não tivessem a noção do poder do cinematógrafo e como ele seria utilizado no decorrer dos tempos para difundir ideias, posicionamentos políticos e gerar conhecimentos. Como por exemplo, a exaltação de sistemas autoritários ou a crítica a governos autoritários nos filmes “O Grande Ditador” de Charles Chaplin (1940) e “Star Wars” de George Lucas (1977, 1980, 1983, 1999, 2002, 2005). A primeira pessoa negra a ganhar o Oscar como prêmio de melhor atriz coadjuvante em 1940 foi a atriz Hattie McDaniel no filme “E o vento levou” de Victor Fleming, George Cukor e Sam Wood (1939). Nessa época, os atores e atrizes negros interpretavam papéis secundários no cinema, sendo que a atriz não foi convidada para a estreia do filme no Loew’s Grand Theatre, em Atlanta, devido à Lei Jim Crow que segregava os negros em ambientes públicos. Apesar de os negros terem chegado ao cinema, a colonialidade os colocava como sujeitos de segunda classe. Somente 24 anos após a premiação de Hattie McDaniel um negro recebeu o prêmio Oscar de melhor ator: Sidney Pottier com o filme “Uma Voz nas Sombras”, em 1964.

As utopias e as distopias também passaram a ganhar espaço no cinema, a exemplo de “Avatar” de James Cameron (2009) e “Avatar o Caminho da Água” de James Cameron (2022). Os filmes retratam a ideia do estranhamento entre povos e da tentativa de domínio de um planeta e um povo para sustentar o outro. Após os humanos destruírem os recursos naturais de seu planeta buscam explorar e conquistar um outro mundo, não se importando com o habitante originário, os Na’vi, e nem com a vida daquele planeta.

É necessário compreender que no passado as pessoas iam ao cinema para assistir “fotografias animadas” (Felipe; Teruya, 2015), sem a preocupação com uma temática específica ou assunto a ser exibido no cinematógrafo. Na atualidade, o ato de ir ao cinema é um evento particular ou coletivo, com uma temática de interesse definida. Os temas podem estar relacionados ao cotidiano, ao passado e ao futuro.

Conforme as décadas foram avançando, o cinema aprimorou a sua capacidade técnica e proporcionou cenas fantásticas através da aglutinação de vários elementos como as imagens, os sons, as luzes, as músicas, as expressões faciais e os gestos dos atores que, a depender do ângulo sob o qual é filmado, provoca inúmeras reações no público (Duarte, 2009). Todas as cenas têm a finalidade de cativar o público por meio do despertar das sensações e da imaginação.

Boa parte das narrativas fílmicas são produzidos a partir de aspectos culturais, sociais, mitos, crenças, valores morais, etc. Os filmes retratam histórias que costumam provocar diferentes sentimentos no público, como alegria, tristeza, paz, angústia, ansiedade, medo, confiança e esperança. Um misto de sensações que permite ao telespectador, por algumas horas, vivenciar experiências em contextos fictícios, mas que dialogam com a realidade cotidiana, com o passado de um grupo ou a possibilidade de um futuro.

Os filmes possibilitam aos indivíduos apropriarem-se das histórias e a tornarem-se uma pessoa em um outro país, em outro século ou década, seja no passado ou no futuro, permitindo ao telespectador transformar-se naquilo que é representado no filme e colocar-se no lugar do ator/atriz, sendo transportado para a cena na qual luta, corre, grita, chora, sofre, sente o transpirar das mãos e dos pés em uma cena de suspense. É um viver o outro por semelhança, vontade, compaixão e se reconhecer (Felipe; Teruya, 2015). Ir ao cinema é uma prática cultural em que os filmes utilizam uma linguagem própria para relacionar-se com o telespectador e potencializar a sua experiência.

Ao observar todo o potencial da narrativa fílmica nos telespectadores, percebe-se que essa ferramenta não é apenas um mecanismo de entretenimento, mas um instrumento que pode ser utilizado para os mais variados propósitos. Segundo Ferro (2010), a narrativa fílmica pode ser utilizada para fortalecer o Estado politicamente, a exemplo do filme soviético “Unir-se” de Panteleev (1918).

[...] foi um dos primeiros filmes do regime soviético, feito em 1918 por Panteleev, e que tinha por autor o próprio ministro da Cultura, Antol Lunatcharski. De acordo com suas intenções e com a crítica de época, esse filme “traduzia a necessidade da fusão do proletariado com a classe intelectual”. Eis sua sinopse: “Um ano após a instauração da grande Revolução de outubro, um professor emérito dá aulas de química em Petrogrado. Como diversos intelectuais de ideias avançadas, ele concordou com a revolução desde os primeiros dias, mas ainda falta muito para que todos os professores compartilhem de sua opinião, da mesma forma que os alunos, que dizem que ‘a ciência deve ficar fora da política’. Um aluno provoca agitação contra os bolcheviques. O filho mais velho do professor também é inimigo da revolução. O mais novo, ainda um colegial, não tem posição definida e está em dúvida. Mandam um trabalhador e sua filha morar no apartamento do professor, devido à umidade do porão em que eles moravam. Os membros da família se comportam de maneiras diferentes dos novos moradores. Logo desaparece a animosidade por parte da mulher e do filho mais jovem. Os trabalhadores da fábrica começam a frequentar o apartamento e o professor passa a dar cursos populares a eles. Seu filho se apaixona por uma operária e ambos unem suas vidas” (Ferro, 2010, p.38).

Marc Ferro (2010) ao analisar esse filme apontou para as questões externas e internas da obra, como o fato de o roteirista ser o ministro da Cultura, o que torna explícita as intenções da obra, já que se passava pouco tempo depois da Revolução de Outubro de 1917 na União Soviética. O filme tem o objetivo de demonstrar os efeitos positivos da revolução na sociedade. Em um contexto social de rejeição ao Estado soviético que estava em construção, outro fator importante era que o financiador desta narrativa fílmica era o próprio Estado. O filme direcionou a sua narrativa à pequena burguesia, como é possível averiguar na sinopse. O principal elemento desta narrativa era o professor que se apresenta como personagem da pequena burguesia, como aquele que compartilha com os operários os seus conhecimentos no intuito de construir algo melhor para a vida dos trabalhadores (Ferro, 2010).

À época, o governo soviético nascia em conjunto com o advento da expansão do cinema pelo mundo. É evidente a utilização do filme como uma ferramenta ideológica para convencer a pequena burguesia a apoiar a revolução. A participação do Estado na produção de filmes também esteve presente no Brasil quando em 1937, o presidente Getúlio Vargas cria o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) com o objetivo de incentivar a produção e a exibição de filmes que valorizassem a cultura Brasileira (Duarte, 2009). Vale ressaltar que, alguns meses depois, Getúlio Vargas instalava a ditadura do Estado Novo no Brasil. Mesmo posteriormente à ditadura Vargasista, o cinema Brasileiro contou com a presença do Estado por meio de incentivos financeiros e órgãos especializados.

O que torna o cinema encantador? Por que o Estado tem interesse no cinema? Por que empresários depositam fortunas em uma produção cinematográfica? Quais as razões para alguns estúdios conseguirem lucros exorbitantes? Um dos principais fatores para todas essas respostas é a linguagem cinematográfica, o indivíduo não precisa ir à escola ou a universidade para saber como assistir um filme, muito menos fazer um curso profissionalizante, não existem normas técnicas para entrar em uma sala e olhar para a tela do cinema, basta assistir (Duarte, 2009).

A linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, em que a habilidade para interpretar os códigos e signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida muito cedo. A maior parte de nós aprende a ver filmes pela experiência, ou seja, vendo (na telona ou na telinha) e conversando sobre com outros espectadores (Duarte, 2009, p. 34).

A linguagem dos filmes é atrativa a diversos públicos, não importa a idade ou a região do telespectador, pois ela seduz e atua diretamente no cognitivo do indivíduo, com projeções imagéticas sobre o que é visto. Não demorou muito para o Estado, instituições, organismos multinacionais e empresários, perceberem o poder das narrativas fílmicas.

É a partir deste potencial de atração que os filmes demonstram que eles se tornam uma ferramenta para o exercício pedagógico capaz de transformar os processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula (Duarte, 2009, p.19). Com os avanços das tecnologias tornou-se cada vez mais comum o uso de filmes e vídeos nas salas de aulas em todas as disciplinas. O poder de representação de um filme para a educação está exposto nas cenas de experimentos químicos ou biológicos, no ato de forjar uma espada, na história de povos do passado de inúmeras culturas que foram apagadas, nas lutas dos povos minorizados, nos conflitos sociais e nos debates geopolíticos independentemente das áreas do conhecimento.

O interesse desse produto construído a partir desta dissertação é ser uma ferramenta que possibilite aglutinar o conhecimento histórico com a narrativa fílmica sendo fonte histórica a ser desenvolvida. Segundo Duarte (2009), os filmes ainda são vistos como coadjuvantes nas escolas e um dos argumentos para isso é que os produtos audiovisuais como cinema e TV atuam de forma negativa sobre os alunos limitando a sua capacidade de leitura e escrita, chegando às vezes a promover o desinteresse do discente pelos livros. Os filmes jamais poderão substituir a viagem imagética proporcionada por um livro, no entanto, as narrativas fílmicas são acessíveis à população através do cinema, TV e de mecanismos de mídias oferecidos nas escolas e despertam um certo fascínio nos alunos.

Utilizar o filme como fonte histórica possibilita ao professor distanciar-se da concepção de História da Escola Metódica, concentrada nos documentos oficiais, nas histórias de reis e rainhas, dos “grandes homens” e dos eventos políticos julgados importantes. A superação da Escola Metódica ocorreu a partir da fundação da Revista *Annalès*, *Anais de História Econômica e Social* com Marc Bloch e Lucien Fèbvre.

Este grupo pode ser apontado como responsável pelo desenvolvimento de um novo modo de produção historiográfica, no qual o historiador fabrica seu objeto e ele mesmo é sujeito da produção da História: constrói e recorta o seu objeto de estudo. Com isso, a concepção de que é possível que a verdade absoluta e atemporal surja dos estudos de história sofreu um forte abalo. O restabelecimento da verdade dos fatos à sua realidade original, o fetichismo dos documentos passou a ser combatido pelos críticos da História “historicizante”, que propunham a História-problema como substituta da História de reis, tratados e batalhas (Abud, 2003. p. 185).

A escrita da História desenvolvida pelos *Annalès* indicou novos rumos para a História, possibilitou novos olhares, como o olhar através do outro, escrever a partir daqueles que tiveram as suas histórias apagadas, oferecer a pena aos silenciados da história. Uma nova luz sobre a História e a possibilidade de trilhar novos caminhos, sendo um desses a aliança entre a escrita da História com as narrativas fílmicas, muito criticada por alguns historiadores e professores, mas

que ao longo do século XX, conquistou o seu espaço como suporte educacional (Duarte, 2009, p.71).

É necessário que os professores compreendam que os avanços tecnológicos de mídia não são inimigos do processo de ensino e aprendizagem, mas oportunidades de expandir o conhecimento dos alunos e auxiliar aqueles que demonstrarem dificuldades no processo de aprendizagem. Os filmes reúnem a capacidade de ver, ouvir, imaginar e se relacionar através dos sentidos e da imaginação, sendo o filme ou um conjunto de cenas a fonte para o desenvolvimento do conteúdo escolar.

Os filmes fornecem a oportunidade de relacionar a ficção com os problemas sociais do cotidiano e as possíveis soluções para as adversidades enfrentadas pela sociedade. As narrativas fílmicas são capazes de construir caminhos e soluções, que auxiliam o pensar sobre uma possível situação problema. Sendo que muitas adversidades ou soluções apresentadas pelos filmes podem ser estudadas no ambiente escolar, em que se relaciona a ficção ao conteúdo, oportunizando um olhar diferenciado dos discentes para a disciplina.

O filme *Pantera Negra* (2018) traz a cena em que a cientista Shuri em seu laboratório no país fictício *Wakanda* que fica no continente Africano, em um processo cirúrgico, retira uma bala alojada no corpo de Agente Ross e salva a sua vida. A partir desta cena é possível abordar a medicina no Egito e os tratados médicos de Imothep, relacionar com o conhecimento médico desenvolvido em outras áreas da África e contar a história que foi apagada pela colonialidade. E, ainda, articular uma roda de conversa com os alunos sobre os papiros de Ebers⁸ em que o “Estado egípcio instalava acampamentos médicos nos canteiros de obras públicas para atender os operários que sofriam acidentes”⁹. Trabalhar desta forma possibilita o incentivo ao processo de aprendizagem através da ferramenta fílmica e atua de forma subjetiva sobre os alunos negros sob a ótica da valorização da construção de uma identidade positiva do indivíduo e de sua ancestralidade. Quanto conhecimento pode ser trabalhado a partir de uma cena? A medicina, a ciência, a inteligência artificial – já que Shuri é auxiliada por uma durante a cirurgia –, o papel do Estado na sociedade ao unir a cena com a história do Egito, a apropriação de documentos históricos por nações europeias e o epistemicídio ao conhecimento Africano.

Outro ponto fundamental é que trabalhar a África partindo desse ponto de vista demonstra ao aluno negro a produção científica da sua cor, em que aquilo que foi apresentado no filme é real e não apenas uma ficção, e que seus ancestrais foram precursores do conhecimento científico; demonstrar que a mística do colonialismo e posteriormente da colonialidade pode ser superada.

⁸ O Papiro de Ebers é um tratado médico que foi escrito no Antigo Egito há aproximadamente 1550 a.C., foi adquirido pelo egíptólogo Georg Ebers em 1873. O papiro está exposto no Museu de Leipzig.

⁹ <https://www.bbc.com/portuguese/geral-40634202>

Desta forma, busca-se o orgulho de ser negro, a quebra do estereótipo eurocêntrico. Ao aluno branco, possibilita o despertar de um olhar para o outro como produtor da ciência, que ultrapassa a visão de ver o afrodiaspórico como descendente de um escravizado, para o questionar: quem era o escravizado? E o que ele produziu e foi apagado ou esquecido? É essencial transformar o escravizado em humano para os alunos, sejam eles negros ou brancos.

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros de maneira desigual. [...] Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial. (Silva e Júnior, 2020 apud Gomes, 2002)

Construir o orgulho de ser negro nos alunos afrodiaspóricos e um novo olhar para os alunos brancos não é uma tarefa fácil, já que o currículo também é problemático e passa por temas relacionados à identidade do “ser” com pouca profundidade, no entanto, em relação à história do escravizado, os materiais didáticos costumam abordá-lo em vários capítulos. Com relação aos movimentos de resistência, sejam eles no Brasil ou nos Estados Unidos, são representados de forma sucinta e o aprofundamento da temática depende exclusivamente do interesse do professor.

Portanto, construir uma identidade positiva do negro com base no conhecimento histórico e cultural sobre a África passa a ser algo complexo. Depende também do interesse do docente que às vezes pode não se importar com a temática por uma infinidade de motivos, como: o tempo para aprofundar o conteúdo; estaria possivelmente dividindo a sala em opiniões divergentes; por ser um tema complexo; por não saber como pesquisar, etc. Como também existem docentes que não têm conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais. É essencial romper o véu do obscurantismo racial no ambiente pedagógico, existem os materiais produzidos¹⁰ pela Organização das Nações Unidas (ONU), sobre a História da África, além dos produtos de mídias fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas brasileiras e as produções cinematográficas, como *Pantera Negra* (2018) e *Pantera Negra Wakanda para Sempre* (2022). O produto desta dissertação busca ser mais um elemento para romper o véu pedagógico obscurantista aglutinando o conteúdo de História da África aos filmes da coleção *Pantera Negra*.

Os filmes costumam buscar nas sociedades contemporâneas elementos sociais, culturais, econômicos e políticos para serem abordados, como também os valores morais de determinadas sociedades como a humildade, a visão de certo e errado, a ideia de justiça etc. É necessário entender que a narrativa fílmica é carregada de intencionalidades e contextos não sendo uma obra isolada e livre de parcialidade. Dessa maneira não é possível analisar um filme sem olhar para o seu entorno,

¹⁰ Os materiais produzidos pela ONU são a coleção sobre a História Geral da África que estão disponibilizados os oito volumes gratuitamente no site da instituição em português através do site: <https://www.unesco.org/en/general-history-africa>. Já versão resumida também se encontra disponível: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227007>.

como: quem são os diretores, a visão de mundo que defendem, os atores escolhidos, os roteiristas, como foram escolhidas e construídas as melodias das músicas, etc.

O diretor dos filmes *Pantera Negra* (2018) e *Pantera Negra Wakanda Para Sempre* (2022) em entrevista para o Festival de Cannes em 2018, ao relatar a sua trajetória no cinema, trouxe reflexões sobre a sua infância, como a leitura de quadrinhos de super-heróis: “Descobri *Pantera Negra*” quando era criança. Eu já estava farto de ler quadrinhos desenhados e escritos por brancos”. E, então, alguém me aconselhou a ler “*Pantera Negra*” (Cannes, 2018). Ryan Coogler demonstra em sua fala o sentimento de várias crianças negras ao não se reconhecerem nas HQ’s. Os quadrinhos são uma excelente porta de entrada de incentivo à leitura dos alunos, pois provocam um imaginário fantástico e, alinhado com as produções cinematográficas, são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, como também para a representação do indivíduo no ato de se reconhecer.

Durante muito tempo, o cinema exibiu visões estereotipadas de pessoas minorizadas da sociedade, sejam mulheres, negros, indígenas, deficientes, homossexuais ou aqueles que não fazem parte do padrão eurocêntrico/americano. Demorou algumas décadas para o cinema ter um olhar diferente para essas questões, principalmente com a figura dos heróis. A partir do século XXI, percebemos o rompimento de inúmeros tecidos sociais e morais de um modelo cultural padrão do “homem branco europeu que salva a mocinha no fim do dia”, o que permitiu o surgimento de filmes como *Mulher Maravilha* (2017) *Pantera Negra* (2018), *Capitã Marvel* (2019), *As Marvel’s* (2023). A mudança no olhar cinematográfico de alguns estúdios permitiu aos minorizados verem-se representados em papel de destaque no cinema.

Nas estreias desses filmes algumas pessoas foram fantasiadas de seus personagens, o que demonstra o empoderamento dos minorizados ao serem representadas, a construção de um imaginário heroico a partir da produção de um avatar. A ação do telespectador de se fantasiar representa mais que um ato de autorreconhecimento na figura do personagem, é um sentimento de vitória ao ver o seu “eu” na tela do cinema.

Segundo o dicionário Michaelis, a palavra “eu” significa: primeira pessoa do singular que tem a função de sujeito; a entidade ou a individualidade da pessoa humana. A magia da tela do cinema também é uma proposta do “eu” que as vezes está adormecido, ou ocultado pela pressão da sociedade que de forma coercitiva determina os “eu(s)” aos interesses dos mecanismos de poder dominantes da sociedade por meios políticos, econômicos, culturais e históricos. A individualidade da pessoa humana passa a ser controlada pelo outro a partir das vontades, opiniões, conclusões, análises estereotipadas e preconceituosas. É possível averiguar esse poder sobre o outro através das narrativas eurocentradas sobre os negros e a África.

O “Eu” como ato de identificação do “ser” somente ocorre a partir de algo que conhecemos, não é uma construção inata. Por isso, quando um indivíduo se autodeclara negro, o peso dessa informação para o “ser” é incalculável, pois ele carrega em si o enfrentamento de um sistema constituído pela colonização, quando o “Eu” negro foi colocado no papel de um “ser” subalterno. Já que, mesmo após a abolição, existem ainda as amarras do sistema escravista que são desatadas ano a ano, pelas ações históricas e contemporâneas do movimento negro, o que tem permitido a autodeclaração do negro.

As dificuldades que se encontram na autodeclaração de negros decorrem do sistema da colonialidade que se manifesta na sociedade através de diversas formas como a negação ao racismo, racismo estrutural, racismo recreativo e ao discurso da democracia racial. Desta forma, quando o indivíduo diz que é negro, ele conhece as chagas da palavra “negro” e projeta uma perspectiva de futuro de expectativas positivas, e nesse momento se posiciona apto para enfrentar a colonialidade e promover um futuro decolonial. Faz-se o uso de ferramentas e de estratégias do presente para esse futuro decolonial. O cinema é uma ferramenta de mídia fundamental, pois trabalha com o cognitivo e as representações da sociedade. A existência de um herói negro que representa uma área da África que não passou pelos abusos da colonização e unida ao processo de ensino e aprendizagem é uma estratégia decolonial de promoção de um futuro de perspectiva positiva para os negros.

Na cena de encerramento do filme *Pantera Negra*, T’Challa (Chadwick Boseman) com sua irmã Shuri (Letitia Wright) e sua namorada Nakia (Lupita Nyong’o) aparecem em uma quadra de basquete de um bairro negro pobre em Oakland, Califórnia, e observam um prédio, que representa um trauma familiar e um comprometimento de T’Challa para com o futuro da comunidade negra americana. *Pantera Negra* desativa o sensor de camuflagem e revela sua nave para as crianças negras no local. Enquanto a maior parte dos meninos correm para ver o equipamento, um dos garotos prende sua atenção ao protagonista. O garoto consegue apenas dizer um curioso: “Quem é você?”, que é respondido com um confiante sorriso de T’Challa. Essa cena demonstra bem como a figura do Pantera negro no filme é retratada como forma de resistência e representação para a população negra tanto presente no filme quanto na vida real, consumindo esse audiovisual. O que capta bem o conceito de Afrofuturismo, demonstrando que há sim esperanças para o povo negro naquele universo, que não nos baseamos apenas em sofrimento e lamentações do passado que continuam nos afetando no presente (Vaz; Bonito, 2019, p. 9)

Se a identidade não é inata e parte da experiência do indivíduo em sua vida, uma criança negra que apenas vê na mídia exemplos heroicos de indivíduos brancos, heróis negros subalternizados e negros sendo tratados como vilões, dificilmente adotará uma construção de identidade positiva do “ser” negro. No entanto, quando a mídia utiliza o seu potencial para exaltar o negro e demonstrar uma nova concepção sobre o “ser”, a positividade passa a configurar uma nova perspectiva para essa criança. (Vaz; Bonito, 2019).

Figura 4: “Vestida de Guerreira de *Wakanda*, professora de Feira de Santana leva crianças para assistirem ‘Pantera Negra’”



Fonte: Jornal Acorda Cidade (2022)

Na cidade de Feira de Santana na Bahia uma professora levou os alunos para assistirem o filme *Pantera Negra Wakanda para Sempre* (2022). Esse tipo de atitude contribui para a formação da identidade negra positiva em crianças, pois não é apenas assistir ao filme, mas o fato de a professora vestir-se de Guerreira de *Wakanda* traz um outro significado para as crianças. Subjetivamente, essa ação demonstra uma visão de possibilidade de a ficção transformar-se em realidade, a partir de uma instituição que, neste caso, é uma escola de música: “A professora Denise faz parte do projeto Tenda da Paz que oferece aulas de música para crianças, com idades entre 6 e 15 anos”. Reportagem publicada no site jornalista “Acorda cidade” de Feira de Santana – BA¹¹.

Ser negro hoje no Brasil é um desafio, e ainda ser uma professora negra, que veio da periferia e do ensino público, e consegui entrar na Universidade. Aqui em Feira de Santana, dei aula no Música na Escola, que é um projeto do município, e nesse desafio de ser educadora, a gente sabe que a música não é tão valorizada no nosso país, então eu saber que sou uma professora negra, em um estado onde 56% da população é totalmente negra, isso pra mim é um desafio todos os dias, até de se manter viva. Mas estamos batalhando todos os dias, e eu sei que a gente só consegue transformar esse estado de racismo no Brasil e conquistar coisas através da educação. (Acorda Cidade, 2018)¹²

¹¹<https://www.acordacidade.com.br/noticias/educacao/vestida-de-guerreira-de-wakanda-professora-de-feira-de-santana-leva-criancas-para-assistir-pantera-negra/>

¹²<https://www.acordacidade.com.br/noticias/educacao/vestida-de-guerreira-de-wakanda-professora-de-feira-de-santana-leva-criancas-para-assistir-pantera-negra/>

Gestos concretos como o exposto, nos remetem a um horizonte de oportunidades para que a Educação possa romper com os discursos e narrativas e preconceituosas construídas historicamente e contribuir para a formação da identidade negra positiva, pois já há uma identidade negra, porém negativa e estereotipada. O exemplo da professora apresenta para o imaginário discente uma África diferente, um olhar diferente daquele produzido pelo eurocentrismo.

Nota-se a existência de uma única narrativa (Adiche, 2019), construída no Brasil na Educação escolar sobre o negro, apresentado em uma posição de subalternidade em relação ao homem branco. O negro escravizado é representado quase sempre a partir da visão de um ser que vivia em situações degradantes, enquanto o homem branco se aventurava nas “descobertas”, como o herói da racionalidade nos séculos XV e XVI. De um lado, a África atrasada, habitada por povos rudes e sem perspectivas; de outro, o “homem branco europeu” na Europa avançada, moderna, científica e racional. Tal homem branco europeu tem o dever de “salvar” os povos africanos atrasados economicamente e religiosamente. E, para que possam avançar ao nível de desenvolvimento econômico europeu é necessário o alinhamento à fé judaico-cristã. Essa dicotomia argumentativa foi construída como narrativa sobre a história Brasileira no espaço escolar tendo um único ponto de vista: o Europeu (Felipe; Teruya, 2015).

Assim, verificamos que o “eu” do descendente do escravizado enxerga seus ancestrais por meio de uma visão estereotipada, pois foi essa versão da história que ele conheceu e as consequências para esses indivíduos podem ser danosas. A pesquisa realizada por Silva (1995) que investigou o processo de organização da identidade de alunos negros/negras que cursavam 3ª ou 4ª séries do ensino fundamental de uma escola pública de Minas Gerais configura-se como mais um exemplo desse fato. Segue o relato de uma criança que vivia em situações de preconceito, estereótipos e apelidos racistas vivenciados na escola.

Gostaria de mudar a cor da pele. E também a cor dos olhos. Gostaria também de mudar tudo que há no meu corpo. Eu queria mudar de tudo. Eu queria ser auta morena e muito bonita. Eu queria que essa mancha negra que tenho no meu corpo saísse (Felipe; Teruya, 2015 apud Silva, 1995 p. 95).

É nítido que o ambiente escolar, em certas ocasiões, fortalece os estereótipos, os sentimentos de inferioridade, baixa autoestima e de falta de informação sobre a ancestralidade negra. Também é relevante mencionar que quando o material didático traz o conteúdo sobre a África, esse costuma ser raso e meramente ilustrativo, sem despertar o interesse do aluno, pois são nessas oportunidades que o aluno negro constrói as suas expectativas. No entanto, a escola deve ser a promotora do olhar científico dos alunos, a fim de superar os discursos racistas, os estereótipos, os apelidos etc. Existem professores que estão preparados para esta tarefa

desafiadora, mas muitos não estão, pois sequer tiveram a oportunidade de vivenciar uma formação inicial ou continuada adequada para o ensino da história e cultura africana, como também existem aqueles que não demonstram o interesse na temática e são meros cumpridores de apostila.

As narrativas fílmicas têm demonstrado serem fundamentais para o despertar das identidades invisibilizadas e, os filmes *Pantera Negra* (2018) e *Pantera Negra Wakanda Para Sempre* (2022), representam aos indivíduos negros algo que muitas vezes não foi encontrado em sala de aula: a possibilidade de ver a África com outro olhar, para além da visão eurocentrada. Um filme produzido por negros, com atores negros e diretores negros, narrando a história de heróis negros. Não é o herói *Pantera Negra*, T'Challa, o destaque apenas; mas a Shuri, a cientista; a comunicação com os animais de M'Kibe; o exército das Dora Milaje, a elite militar de *Wakanda*; a Rainha Ramonda como líder política; o respeito aos Conselhos dos Anciãos no debate político na reunião dos representantes das etnias; a convivência de todas as etnias que, mesmo sendo diferentes, se respeitam e prezam pelo bom convívio; e no fato de que nem todos eram devotos da Deusa Bast, a "Pantera", o que demonstra a laicidade do Estado Wakandano.

A potencialidade que os filmes *Pantera Negra* (2018) e *Pantera Negra Wakanda Para Sempre* (2022) possuem para atingirem a subjetividade dos indivíduos negros da sociedade brasileira é como um despertar do "ser", orgulhoso por estar sendo representado na multiplicidade dos personagens. Desse modo, os filmes tornaram-se fundamentais para o ambiente escolar, pois são ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem sobre a história da África e que possibilita aos alunos negros construir trilhas, caminhos para a formação orgulhosa da identidade negra que ultrapassa o corpo físico; e, para os alunos não negros, a formação intelectual a partir de uma educação antirracista.

Quando as narrativas fílmicas constroem a figura da cientista Shuri e T'Challa como guerreiros intelectuais negros, apresentam uma nova ótica para a sociedade sobre o "ser" negro, de que ele não é apenas agente da força da guerra e do trabalho braçal, mas é também um arquiteto do conhecimento técnico e científico para o bem-estar da sociedade. Este ponto é fundamental para este produto que é desenvolvido para atender os alunos que estão no Ensino Médio que por serem negros, já foram marcados inúmeras vezes pelas feridas do racismo. Esses precisam superá-las e terem orgulho do que são, na expectativa de buscarem um caminho que possibilite um horizonte de oportunidades; já dos brancos, espera-se que sejam atuantes na luta contra o racismo e nas formas de poder que possibilitem o desarranjo das estruturas eurocêtricas.

Os filmes *Pantera Negra* (2018) e *Pantera Negra Wakanda Para Sempre* (2022) foram sucessos de bilheteria no Brasil e no mundo, além de premiados. *Pantera Negra* (2018) foi considerado a 3ª maior bilheteria e, atualmente, após cinco anos, ocupa o 6º lugar dos filmes dos

estúdios Marvel com maior bilheteria naquele ano, contabilizando 1,3 bilhões de dólares. A obra foi indicada a sete categorias do Oscar, figurando como o primeiro na categoria de super-herói a concorrer como melhor filme em 2019. Foi vencedor em três categorias: melhor figurino, melhor design de produção e melhor trilha sonora, sendo o mais premiado naquele ano. No Brasil, em 4 semanas, o filme já havia atingido a marca de 5 milhões de espectadores. Já o *Pantera Negra Wakanda Para Sempre* (2022) atingiu a bilheteria de 852 milhões de dólares, alcançou a 6ª maior bilheteria de 2022. No Brasil, o filme também ocupou o 6º lugar, sendo visto por 3,5 milhões de pessoas nas primeiras duas semanas.

O sucesso dos filmes no Brasil e no exterior demonstra a importância das obras para a sociedade e principalmente para pessoas negras, em relação à representatividade e à história da África. Cabe destacar os relatos de crianças e jovens, em uma reportagem do site Universo On Line (UOL) publicado no dia 02 de setembro de 2020, quando o filme havia sido transmitido pela tv aberta na Rede Globo de Televisão por ocasião da morte do ator Chadwick Boseman, que interpretou o Pantera Negra no filme de 2018 (UOL, 2020): “Eu gosto do Pantera Negra porque a aparência dele é muito bonita e ele também é forte e ágil. Todo mundo no filme é parecido comigo e com o meu irmão. É bom ter um herói assim [...]”¹³.

Figura 5: “Crianças negras dizem porque são fãs do Pantera Negra: ‘parece a gente’”



Fonte: UOL (2020)

O relato foi feito por uma criança chamada Davi, de sete anos, e demonstra nitidamente a emoção ao ver um herói com a sua aparência. Ao saber que um herói tem a sua cor e qualidades como força, agilidade e inteligência é dado uma expectativa de poder a essa criança, a de escolher,

¹³ <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/09/02/criancas-negras-dizem-por-que-sao-fas-do-pantera-negra-parece-a-gente.htm>

a de “ser”. Assim como Davi, outras crianças e jovens sentiram-se representadas quando foram ao cinema em 2018. Por outro lado, vale lembrar que ir ao cinema é um lazer elitista, nem sempre acessível à maioria da população.

Figura 6: Pantera Negra provoca onda de 'rolezinhos' nos cinemas do Rio



Fonte: G1

Ketlen Almeida, de 11 anos, mora em uma comunidade de Niterói e geralmente vai ao cinema em passeios escolares ou para comemorar o aniversário. Ao término do filme, ela se definiu como uma guerreira de *Wakanda*.

Esses rolês para ver "Pantera Negra", que também acontece em outras cidades, tem uma geração que não quer apenas comer pipoca enquanto um super-herói salva o mundo.

O estudante universitário Sylvio Freitas, de 31 anos, explica por que acredita que o cinema tem o poder de dialogar com o turbilhão de sentimentos da juventude: "No momento em que várias pessoas que se sentem oprimidas estão levantando as vozes para dizer à sociedade como se sentem, a gente tem que estar aberto a escutar nas ruas ou até mesmo ver na sala de cinema o que elas têm a dizer." (G1, 2018)¹⁴.

Segundo o IBGE, em 2018, quase 40% da população morava em municípios que não possuíam, ao menos, um cinema. Dentre essas pessoas, 44% eram pretas e pardas (Cabral, 2019). “A obra cinematográfica provoca um fenômeno de identificação, sobretudo pela possibilidade de revelar a intimidade do protagonista. Ao nos aproximarmos de seus segredos, criamos laços afetivos com a personagem e nos identificamos com ele” (Felipe; Teruya, 2015, p. 104).

¹⁴ <https://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/pantera-negra-provoca-onda-de-rolezinhos-nos-cinemas-do-rio.ghtml>

O produto desenvolvido nesta dissertação busca traçar uma ponte que possa conectar professores de História do Ensino Médio, alunos e os conteúdos de História da África. Não é o propósito deste trabalho aumentar a quantidade de conteúdo para além dos que já existem, mas demonstrar possibilidades que sejam atrativas e motivadoras aos alunos no processo de ensino e aprendizagem em parceria com as narrativas fílmicas *Pantera Negra* (2018) e *Pantera Negra Wakanda para Sempre* (2022); na valorização de alunos negros a partir do conhecimento ancestral; e um novo olhar sobre a História da África que se distancia da visão proporcionada pela colonialidade, para as lentes decoloniais.

Os filmes da coleção *Pantera Negra* são provenientes do gênero quadrinhos e o acesso às HQ'S costuma ser feito através das escolas, ou compradas por familiares. Essa coleção é destaque por abordar o conteúdo racial e identitário de forma explícita para a maioria dos alunos. Um fator que contribui para o conhecimento das HQ's do *Pantera Negra* é serem produzidas por uma grande empresa de quadrinhos, a Marvel, que tem um vultuoso setor de marketing ligado à The Walt Disney Company.

A apresentação do personagem *Pantera Negra* ocorreu no filme *Guerra Civil* (2016) e, posteriormente, como protagonista nos filmes *Pantera Negra* (2018) e *Pantera Negra Wakanda para Sempre* (2022), ambos com grande audiência nos cinemas e premiados nos festivais de cinema. Os filmes demonstraram um país fictício desenvolvido tecnologicamente que não passou pela escravidão (*Wakanda*), habitado por pessoas que valorizam a cultura ancestral negra, tratam a África como local de saberes científicos discutindo diretamente com os posicionamentos epistêmicos da colonialidade.

Os filmes projetam a valorização da identidade da negra, o que possibilita ao aluno negro enxergar a existência de um herói parecido consigo e com valores morais africanos. Ao aluno branco é demonstrado a falência da história única, dos valores únicos, rompendo com a educação eurocentrada para dar lugar a uma história vinculada à diversidade, à representatividade do outro, porque a dele sempre existiu. Como também o respeito às múltiplas culturas existentes no mundo.

Dito isto, o produto foi pensando e articulado para ser uma ponte que liga três pontos em vias de mão dupla. Os conteúdos de História da África, alunos e professores são os pontos, a ponte é a união dos filmes da coleção *Pantera Negra* e o produto; as vias são, de um lado, a colonialidade e, de outro, a decolonialidade. Para se produzir um novo presente na Educação, não é possível esquecer o passado e nem seus efeitos no presente.

A formulação do produto é fruto da experiência docente do “eu” professor, e da ideia de como aplicar os filmes da coleção *Pantera Negra* em sala de aula para o estudo dos conteúdos de História da África e relacionar a África com outras temáticas dentro da disciplina de História. Para

isso, foi elaborado um conjunto de temas que estavam alinhados aos filmes *Pantera Negra* (2018) e *Pantera Negra Wakanda para Sempre* (2022). Os temas foram divididos em dois blocos: O reavivar das raízes esquecidas (tempo, política, economia); Quebrar das correntes (fontes, ciência, colonialismo e tecnologia).

A temática exposta é ampla, pois possibilita ao professor usar os exemplos dos conteúdos de História da África em outros momentos das aulas de História. Para cada temática foi separado um conjunto de cenas que podem pertencer ao primeiro ou ao segundo filme, ou ambos. Em alguns casos, a temática foi ampliada demonstrando mais de um exemplo. O fato de não haver uma padronização da quantidade de exemplos nos temas é devido ao roteiro dos filmes.

Para cada exemplo fornecido dentro da temática há a descrição das cenas, falas e a análise do conjunto com os apontamentos a serem abordados em sala de aula. O produto também conta com um QR Code e o link na plataforma Youtube, para o acesso às cenas de determinada temática. O conjunto de cenas abordado em cada exemplo por temática será entre dois até quinze minutos a depender do tema analisado. A ideia é que o professor não seja obrigado a reproduzir todo o filme na sala, mas trabalhar a temática e desenvolver com os alunos a relação entre as cenas e o conteúdo.

Para isso são indicadas duas formas para serem trabalhadas as temáticas: roda de conversa e aula expositiva dialogada. A roda de conversa permite aos participantes expressarem suas opiniões, conceitos e concepções sobre o tema proposto, a partir da temática com a apresentação das cenas e da análise apresentada do produto aos discentes. O professor atuará como um mediador das discussões entre os participantes direcionando-os para um olhar decolonial sobre a temática exposta, para isso o professor precisa ficar atento para que os alunos não dispersem com as discussões inserindo outros assuntos. Outra opção é a aula expositiva dialogada, em que o professor realiza perguntas aos alunos que possam instigá-los a expor as suas opiniões. Dessa forma, o docente articula as proposições dos discentes com o conteúdo, os vídeos e as análises, objetivando o ensino decolonial.

Cada temática é composta por um conjunto de cenas alinhado com as habilidades da BNCC (2017), já que o alinhamento do produto a este documento é obrigatório conforme a Resolução CNE/CP nº2 (2017) que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica¹⁵.

Construir uma ferramenta educacional como o produto dessa dissertação envolve também debater o currículo escolar e, neste caso em específico, a disciplina de História que atua na forma

¹⁵ <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>

de cortar, recortar e construir o conteúdo e a forma de produzir a memória a ser contada. O que remete fortemente à arena política, em que diversos grupos tentam contar a História partindo de seu *status* de poder, no qual busca-se manter o que existe ou alterar os olhares da sociedade. Nos primeiros anos do século XXI foram elaboradas três versões da BNCC: a primeira, de 2015, escrita por professores das áreas de História e do ensino de História, [...] buscou confrontar a tradição factualista, que considera o ensino escolar um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbais (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 5.). *Ainda, pretendeu* claramente enfrentar a escrita da História baseada no eurocentrismo e ampliou os espaços para a História da África e História Indígena, com foco na formação cidadã do indivíduo, o objetivo dessa versão:

[...]ver o passado e suas distintas experiências do tempo como um modo de problematizar o presente. Não se trata de recolher os sentidos do passado a certa lógica do presente, mas de poder questionar o presente desde a experiência com o passado e poder ver o passado como uma abertura para o futuro, incerto e imprevisível, uma vez que sua aprendizagem pode criar um encontro com o outro, com a experiência ainda não catalogada que temos no presente. Trata-se, portanto, de pensar que a aprendizagem histórica se dá na hesitação diante do próprio presente, ensejada pelo estudo do passado” (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 8).

Dessa forma é possível notar que essa versão procurou atuar de forma mais explícita nas questões relacionadas à América Latina, África e indígenas como: práticas culturais, o apagamento de parte da cultura originária com o processo de colonização, o desenvolvimento científico dos povos locais, o saber filosófico dessas sociedades e um pouco mais sucinto com as questões sobre a Europa. Tal fato proporcionou debates acalorados no meio político e na imprensa de forma geral, já que a História atua na construção da memória. Diante das inúmeras querelas em torno da primeira versão da BNCC, o MEC dissolveu a comissão e convocou um novo grupo.

O novo grupo era formado majoritariamente por professores vinculados a uma única Instituição de Ensino Superior (Pereira; Rodrigues, 2018). A primeira versão promoveu um currículo ampliado que apresentou eixos temáticos e módulos para cada tema, como a cidadania, as temporalidades, os conceitos e a pesquisa, o que deixou o currículo um pouco distante da ideia de uma lista de conteúdos. A segunda versão optou por desenvolver uma lista de conteúdos, na qual alguns eram considerados os “clássicos” conhecidos como eurocêntricos. Sem a renovação do campo da escrita da história e das competências intelectuais e distante de uma perspectiva cidadã enfatizando a visão eurocentrada e universalista (Pereira; Rodrigues, 2018).

A segunda versão supõe a existência de uma dominância da história europeia, cujo sentido unificado engloba e unifica a diversidade de etnias, culturas, grupos e atores sociais. Sob o argumento de que é necessário que os estudantes conheçam as diferentes experiências humanas no tempo, a configuração da segunda versão da BNCC, a despeito das pretensões mencionadas, parte do princípio de que é possível, tanto teórico quanto

quantitativamente, ensinar “toda a história”, ou seja, o conjunto de experiências humanas. [...] A segunda versão da BNCC aparentemente despolitizou o recorte e a seleção de conteúdos e das problematizações a serem realizadas no âmbito de uma aula de história, mantendo a clássica e eurocêntrica divisão da temporalidade histórica...[...] Contudo, se a Europa continuou a ser a referência para contar as histórias de indígenas, africanos ou asiáticos, não se trata de despolitização, mas de manutenção de uma concepção de história que é política, embora tenha passado boa parte de sua trajetória de formação disciplinar forjando para si uma aparência de neutralidade (Pereira; Rodrigues, 2018, p.10).

Essa versão, diferente da primeira, trata os Afro-Brasileiros e indígenas como coadjuvantes da História do Brasil, enfatizando a Europa como direcionadora da escrita da história. Negros e indígenas são tratados apenas como aparato legal para cumprir as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sem a problematização do passado em relação às pessoas minorizadas. Outro fator relevante é que os movimentos de resistência são tratados de forma superficial. É notório que a segunda versão dificulta todos os movimentos relacionados às identidades culturais e às pessoas minorizadas, com destaque apenas para a história dos vencedores e o que remete à pluralidade foi inserido por pressão legal (Pereira; Rodrigues, 2018).

A terceira versão foi construída com a participação de entidades e associações educacionais ligadas ao setor privado. Nesta versão não existe o interesse em problematizar as questões do passado, exclui-se a construção dos movimentos de lutas. A aula de história nesta versão não é o local do reconhecer a humanidade que existe no outro e entender, problematizar, contextualizar o outro, a sua época e sua relação com o presente. A história é apresentada como uma sucessão de fatos:

O exercício do ‘fazer história’, de indagar é marcado inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um ‘Outro’, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (Brasil, 2017, p. 347).

O documento da BNCC (2017) não considera e não problematiza a construção da memória construída sobre o Brasil, nem os saberes construídos pelas mais distintas comunidades. Fica estampado na introdução do documento a superficialidade da escrita da História. As lutas identitárias foram escanteadas, a história dos povos Africanos, Afro-Brasileiros e indígenas é tratada de forma que os alunos obtenham esse conhecimento sem estimular um posicionamento político, ou um debate sobre a temática envolvida em seu contexto histórico. E, mais uma vez, assim como na segunda versão, percebe-se a forte presença do eurocentrismo como base do conhecimento histórico. “Verifica-se que a aula de história é cada vez mais esvaziada do seu

potencial crítico em relação às identidades dominantes e/ou tradicionais e do seu papel de construção e reconstrução da memória” (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 13).

No entanto, apesar do engessamento e da continuidade da escrita eurocêntrica exposta nesta terceira versão que foi oficializada, é possível resistir aos abusos do documento que demonstra ser prejudicial às questões identitárias e às pessoas minorizadas, o que dificulta a construção de uma Educação plural. A resistência, ou o transgredir a BNCC é possível devido às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER, 2004). Sobre o reconhecimento da população negra:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação [...] Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (DCNERER/2004, p. 12)

O produto desta dissertação buscou alinhar-se à BNCC (2017) e ao DCNERER (2004), contemplando dentro das habilidades a valorização e o respeito às pessoas negras, os direitos em relação à memória e à contribuição para a construção e valorização da identidade negra na sala de aula por meio dos estudos decolônias. O produto articulado às narrativas fílmicas *Pantera Negra* (2018) e *Pantera Negra Wakanda para Sempre* (2022) unificou a BNCC (2017), as DCNERER (2004) e a decolonialidade. Os filmes são uma partícula fundamental neste processo, pois evidenciam elementos sensíveis que estão expostos através das temáticas do produto, abrindo possibilidades para enfim problematizar, debater e aprofundar as relações históricas da formação da sociedade Brasileira, a valorização da História da África e dos afrodiaspóricos.

4 PANTERA NEGRA – ROTEIRIZANDO A ÁFRICA EM SALA DE AULA: REPENSANDO ESTEREÓTIPOS

Esta dissertação apresenta um produto que é um processo de roteirização dos filmes *Pantera Negra* de 2018 e *Pantera Negra: Wakanda Para Sempre* de 2022. Os filmes foram divididos em conjuntos de cenas que estão relacionadas aos conteúdos que devem ser trabalhados com turmas do Ensino Médio (EM) embasados nas habilidades apresentadas pela BNCC.

Alinhado à Lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade dos conteúdos de história da África e cultura Afro-Brasileira, este produto busca ser um instrumento de auxílio para os professores nas aulas de História. A roteirização trabalha com as narrativas fílmicas, sendo essas as fontes do produto, para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Serão explorados os seguintes eixos temáticos: tempo, política, economia, fontes históricas, colonização e tecnologia.

4.1 O Reavivar das raízes esquecidas

O trabalho de ensino de História e cultura Afrobrasileira e da África, não é uma demanda de novos conteúdos, mas de novas formas de pensar tais conteúdos, apoiados em uma visão que tensiona o eurocentrismo presente no currículo de História. O trabalho possibilita ao professor introduzir o material no decorrer do ano letivo alinhado ao currículo e à BNCC, promovendo uma identidade positiva aos alunos negros e um novo olhar sobre a África aos alunos brancos. Trata-se de apresentar a África que a colonialidade tentou apagar, mas está presente e viva pela decolonialidade.

4.1.2 Tempo na História para além da colonialidade

Um dos primeiros conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos do EM no 1º ano é a noção de “Tempo e Memória” em relação ao passado. É comum trabalhar com os alunos a noção de tempo a partir de questões individuais, familiares e, conseqüentemente, eventos que contextualizam as relações individuais com a história política, econômica e social.

Para as sociedades ocidentais, influenciadas pelo domínio ideológico europeu, constituiu-se a noção de tempo linear alinhada à perspectiva de progresso, com o princípio teleológico a partir do ideal judaico-cristão (Le Goff, 1990). Essa visão de tempo europeia foi constituída com base em processos políticos, sociais e econômicos desde a antiguidade greco-romana pelos processos

de expansão, que passou a definir os marcos históricos para boa parte dos povos europeus, como a própria definição do calendário.

As ações políticas, econômicas, e os conflitos no percurso da história transformaram a visão linear europeia da história em uma corrente majoritária, principalmente no século XIX como consequência do Iluminismo e do advento do positivismo. O poder europeu sobre o mundo ocidental construiu todo um processo de periodização que leva em consideração apenas a história da Europa, sendo denominada de História do Mundo ou História Geral em países que sofreram a colonização europeia. Ao se trabalhar a ideia de “tempo” com os alunos do EM é necessário demonstrar que a visão europeia não é a única e tornou-se majoritária por causa do colonialismo do século XVI, que impôs as ideologias europeias aos colonizados promovendo o apagamento da história, da filosofia, da religiosidade e da intelectualidade dos povos dominados.

No século XX, historiadores, arqueólogos e antropólogos realizaram um grande esforço para resgatar a história, a cultura e os processos epistêmicos dos povos colonizados, principalmente na África. Após os processos de descolonização da África e no período pós-Segunda Guerra Mundial, um destaque em especial é para os historiadores Africanos graduados nos países colonizadores ou nas universidades Africanas (Silvério, 2013). Esses profissionais produziram um trabalho de resgate histórico, linguístico e antropológico das sociedades Africanas anteriores aos processos de colonização, com o propósito de demonstrar aos afrodiáspóricos a existência de uma história anterior à escravidão.

No Brasil, somente após a aprovação da Lei 10639/2003 é que houve uma atenção maior ao conteúdo de História da África. Na Educação Básica, o conteúdo de História é desenvolvido em grande medida a partir da historiografia europeia. Ao considerar o aprendizado de alunos em uma sociedade pautada pela diversidade étnica com a presença marcante de alunos pretos e pardos, não contemplar a história Africana é tratar parte de uma parcela da sociedade com descaso.

Nesse sentido, é importante que o professor demonstre aos alunos que os povos africanos tinham uma visão diferente sobre o “tempo”. O currículo de alguns estados como São Paulo, Paraná e Minas Gerais contempla, por exemplo, os calendários dos povos andinos, egípcios, etc., contudo, a concepção de tempo é vinculada, na maioria das vezes, à visão europeia.

Como os povos Africanos entendiam o tempo?

Para compreender a ideia de “tempo” é preciso conhecer um pouco sobre a filosofia Africana, mais especificamente, o “Ubuntu”. O Ubuntu retrata a cosmovisão do mundo negro Africano, sendo o elemento central da filosofia Africana que concebe o mundo como uma teia de relações entre o divino (Deus, Ancestrais/Orixás), a comunidade (mundo dos seres humanos) e a natureza (composta por seres animados e inanimados). É um pensamento compartilhado por todos

os povos da África Negra tradicional¹⁶. O Ubuntu está presente nas línguas, mitos, religiões, filosofias constituídas na África e manifestações artísticas (Malomalo, 2014).

No século XX, o Ubuntu foi utilizado como elemento da reinterpretação da história política e cultural pelos Africanos como também as suas diásporas. Entre os anos de 1910 e 1960 aparece relacionado ao pan-africanismo¹⁷ e à negritude¹⁸, movimentos que atuaram na luta contra o colonialismo para obter a independência das regiões Africanas (Malomalo, 2014).

Após as independências, esteve presente na práxis filosófica do Ujama (economia cooperativa) e filosofia Bisoité (nós) e nas práticas políticas em prol das reconciliações nacionais nos anos 1990, na África do Sul, e em outros países Africanos no processo de democratização. O significado da ideologia filosófica do Ubuntu depende do contexto cultural de cada povo. Malomalo (2014), nascido na República Democrática do Congo, afirma que a tradução em seu país é “Eu existo porque nós existimos”. O Ubuntu representa uma ideia de coletividade entre os indivíduos, atua também através da natureza e dos ancestrais na busca do equilíbrio. Não se nega o progresso e o desenvolvimento científico, tudo ocorre com harmonia, como princípio ético (Malomalo, 2014).

Para Malomalo (2014), a concepção de mundo na África é antropocêntrica, no entanto, o antropocentrismo africano é diferente da visão europeia, a qual concebe o homem como o centro do mundo. Para os Africanos, o antropocentrismo está relacionado à felicidade para o ser humano, sendo concebida somente a partir das relações sociais.

na África, a felicidade é concebida como aquilo que faz bem para toda coletividade ou aos outros. Os outros são os meu orixás, ancestrais, minha família, minha aldeia e os elementos não humanos e não divinos, como nossa roça, nossos rios, nossas florestas e nossas rochas. Dessa forma, para a filosofia africana o ser humano tem uma grande responsabilidade para a manutenção do equilíbrio cósmico (Malomalo, 2014, p. 98).

Então como seria a ideia de “tempo” para os povos africanos?

Para os africanos o tempo é dividido em três grandes dimensões. A primeira é circular, relacionada ao mítico e ao social. A segunda é linear, os africanos possuem uma consciência histórica em relação à sua história e da história de outros povos. A terceira é de que os Africanos

¹⁶África Subsaariana.

¹⁷ Pan-africanismo: surgiu de um sentimento de solidariedade e consciência de uma origem comum entre os negros do Caribe e dos Estados Unidos. Ambos estavam envolvidos numa luta semelhante contra a violenta segregação racial. Essa solidariedade que marcou a segunda metade do século XIX, propôs a união de todos os povos da África como forma de potencializar a voz do continente no contexto internacional.

¹⁸ Negritude: concepção de que há um vínculo cultural compartilhado por africanos negros e seus descendentes onde quer que eles estejam no mundo. O termo "negritude" apareceu provavelmente pela primeira vez no poema de Aimé Césaire *Cahier d'un retour au pays natal* (1939). Os primeiros proponentes da negritude enfatizavam, como pontos capitais no movimento: a reivindicação, por parte do negro, da cultura africana tradicional, visando à afirmação e definição da própria identidade; o combate ao eurocentrismo advindo do colonialismo europeu e da educação ocidental prevalente; a valorização da cultura negra no mundo, em razão de suas contribuições específicas do ponto de vista cultural e emocional as quais o Ocidente, materialista e racionalista, nunca apreciou devidamente.

têm consciência que são agentes de sua própria história, sendo livres para tomar as suas decisões. É possível notar uma determinada singularidade na ideia de tempo na África. As histórias de origem exercem uma influência fundamental no desenvolvimento da vida dos Africanos, através das tradições provenientes de tempos imemoráveis, exerce o poder sobre a história como também a justifica. Portanto, duas características destacam-se no pensamento histórico Africano: a intemporalidade e o social (Silvério, 2013).

O tempo é o ritmo respiratório da coletividade que engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. À sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes quanto o eram durante a época em que viviam. Assim sendo, a causalidade atua em todas as direções: o passado sobre o presente e o presente sobre o futuro, não apenas pela interpretação dos fatos e o peso dos acontecimentos passados, mas por uma irrupção direta que pode se exercer em todos os sentidos (Silvério, 201, 30p).

Pode parecer complexo em uma relação de ensino e aprendizagem demonstrar a visão de tempo dos povos Africanos, já que fomos ensinados desde criança sob uma perspectiva europeia. Mas, para compreender essa ideia de tempo Africano de forma compreensível será utilizado como fonte algumas cenas que foram divididas em um conjunto de dois grupos.

Eixo: Tempo – Possibilidade 1
Sugestão: 1º ano do EM
Habilidades BNCC: <p>(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).</p> <p>(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p> <p>(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.</p> <p>(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo</p>

e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

Cenas escolhidas:

- 1 Cena: 00:00:01 – 00:01:44 (Pantera Negra 2018)

A origem de *Wakanda*





*mas a Tribo Jabari se isolou
nas montanhas.*

O príncipe N’Jobu¹⁹ conta a história de origem de *Wakanda* para o seu filho N’Jadaka²⁰. O mito de origem explica o surgimento de *Wakanda* a partir da formação de 5 tribos: Tribo Dourada, Tribo do Rio, Tribo da Fronteira, Tribo Mercante e os Jabari. Essas tribos viviam em guerra e foi durante um desses conflitos que a Deusa Bast apareceu para um xamã guerreiro dando a ele a planta coração que nasceu em um local que teve a natureza alterada por um meteoro de vibranium²¹ que caiu no local. Quatro tribos aceitaram viver juntas sobre a autoridade do guerreiro rei, o Pantera Negra, mas a tribo Jabari decidiu viver nas montanhas.

Apesar dos Jabari viverem nas montanhas, fazem parte do país *Wakanda*, tendo o seu posto de representatividade na disputa pelo trono, como pode ser percebido na cena em que o líder dos Jabari, M’Baku, desafia T’Challa, filho do ex-rei T’Chaka²². Os membros da tribo Jabari são excluídos e vistos como bárbaros por viverem nas montanhas.

2 Cena: 00:21:09-00:28:15 (Pantera Negra 2018)

M’Baku desafia T’Challa questionando a sua competência ao proteger seu falecido pai e ao fato do processo tecnológico de *Wakanda* ser supervisionado por Shuri a irmã de T’Challa que “zomba” das tradições, segundo M’Baku. T’Challa consegue vencer M’Baku e mantém o título de rei e Pantera Negra.

¹⁹ N’Jobu é príncipe de Wakanda irmão do rei T’Chaka e foi enviado para os EUA como espião.

²⁰ N’Jadaka é o nome de Érik Stevens em Wakanda. Érik é um afrodiáspórico residente nos EUA e graduado na MIT. O mesmo personagem é apelidado de Killmonger.

²¹ O vibranium é um metal extremamente raro de altíssimo valor agregado que à época, segundo o universo cinematográfico da Marvel, somente existiria em Wakanda. Porém, durante o filme *Wakanda Para Sempre* é descoberto vibranium no fundo do Oceano Atlântico, próximo à Península de Yucatã, na cidade submersa de Talokan.

²² O rei T’Chaka foi assassinado em um ataque terrorista a um prédio da ONU, enquanto discursava. A cena pode ser vista no filme *Capitão América e o Soldado Invernal*.



3 - Cena: 01:32:43 – 01:38:11 (Pantera Negra 2018)

Posteriormente, os Jabari e M'Baku são fundamentais quando salvam a vida de T'Challa após a luta com N'Jadaka na disputa pelo trono, em que T'Challa obtém a vitória. Após a morte de T'Challa, anos mais tarde, a pedido do falecido, M'Baku tornou-se conselheiro de Shuri que veste o manto do Pantera Negra, sendo a sucessora de T'Challa.



4 Cena: 01:51:55 – 01:52:29 (Pantera Negra 2018)

Os Jabari e M'Baku na luta em apoio a T'Challa contra N'Jadaka (Killmonger).



5 Cena: 01:31:53 – 01:40:23 (Pantera Negra *Wakanda* Para Sempre 2022)

Após o ataque de Namor (Kukulcan)²³, *Wakanda* teve boa parte de seu território destruído.



6 Cena: 01:40:39 – 01:42:51 (Pantera Negra *Wakanda* Para Sempre 2022)

M'Baku aconselhando Shuri. Quando o rei T'Challa estava enfermo solicitou a M'Baku para que ele fosse o conselheiro de Shuri, no caso dele falecer.

²³ Kukulcan é a divindade mesoamericana conhecida como a serpente emplumada. Na Península de Yucatã, a divindade é conhecida como Kukulcan, no Império Asteca como Quetzalcoatl. No universo cinematográfico da Marvel a divindade é conhecida como Namor, foi o nome dado por um padre jesuíta quando o personagem matou uma comunidade espanhola e libertou um grupo de indígenas, o padre chamou-o de “el niño sin amor” - Namor.



7 - Cena: 01:58:18 – 02:02:49 (Pantera Negra *Wakanda* Para Sempre 2022)

M'Baku e a Tribo Jabari acolhem todos de *Wakanda* nas montanhas como forma de proteger o povo após o ataque de Namor (KuKulKan). Com a derrota de Namor (KuKulKan) ocasionada por um ataque organizado pela nova Pantera Negra Shuri, que contou com a participação de todos os guerreiros de *Wakanda*, é necessário escolher um novo governante para *Wakanda*, depois da morte da Rainha Ramona que governou Wakanda após a morte de T'Challa.



8 Cena: 02:23:03 – 02:24:04 (Pantera Negra *Wakanda* Para Sempre 2022)

Na celebração da Princesa Shuri como Pantera Negra, todas as tribos estavam aguardando a sua chegada e comemorando o retorno do protetor de *Wakanda*: a Pantera Negra. Ao aterrissar a nave “Garra Real” não é Shuri que desce, mas M'Baku. Ele se coloca neste momento para o desafio pelo trono de *Wakanda* e diz que o Pantera Negra envia saudações a todos.



Análise e Discussão:

Neste conjunto de cenas é possível perceber as concepções de “tempo” para os povos Africanos. *Wakanda* foi formada por cinco tribos, porém, uma das tribos decidiu viver nas montanhas após o surgimento do Pantera Negra como o protetor de *Wakanda*. A tribo Jabari foi tratada como um grupo minorizado eram chamados de bárbaros, selvagens e não cultuavam a Deusa Bast (Pantera), mas o Deus Hanuman (Homem Gorila). Mesmo como uma tribo que formou *Wakanda* tendo representação na celebração da coroação de T'Challa, a presença dos Jabari foi tratada como inesperada, como se eles não fizessem parte do ritual, devido ao fato de não participarem historicamente, apesar do espaço representativo sempre estar preservado.

Porém, é necessário estar atento para a causalidade na visão de “tempo”: o surgimento de N'Jadaka (Killmonger) e os problemas que esse evento proporcionou, expondo as fragilidades de *Wakanda*, principalmente após o desafio de N'Jadaka, a T'Challa, que ao término do conflito estava gravemente ferido, tendo sido salvo pela Tribo Jabari, liderada por M'Baku. Posteriormente, no confronto final entre T'Challa e N'Jadaka, novamente M'Baku e os Jabari ajudam T'Challa em sua vitória contra o oponente.

Após a morte de T'Challa, anos mais tarde, M'Baku passa a ser conselheiro da princesa Shuri, principalmente após a morte da rainha mãe Ramona que faleceu durante o ataque de Namor (Kukulkan). Os anciãos, percebendo a preocupação da população com um possível novo ataque a *Wakanda* de Namor, solicitam proteção a M'Baku nas montanhas. M'Baku vai até Shuri e avisa sobre a situação, que concorda com o deslocamento da população para a Tribo Jabari. Nota-se que o sentimento de união e irmandade está presente nos Jabari, apesar de serem tratados como uma minorizados em *Wakanda*, acolheram os wakandanos fornecendo aos visitantes os seus estoques de alimentos. Percebe-se a presença do Ubuntu: “eu existo porque nós existimos” (Malomalo, 2014).

Na última cena, quando todos esperavam pela princesa Shuri com o manto do Pantera Negra após derrotar Namor, surge M'Baku descendo da nave “garra real” e solicitando lutar pelo trono afirmando que o Pantera Negra enviava saudações. Não há debates nesta cena, a expressão dos líderes das tribos é de reconhecimento e aceitação de M'Baku e da tribo Jabari. Os Jabari tinham um olhar de pertencimento e a celebração das tribos remonta à união de *Wakanda*. Não é possível saber se M'Baku tornou-se o rei de *Wakanda* ou se alguém o desafiou. A história das cinco tribos fecha-se neste momento, aquela que se deslocou dos irmãos de origem retorna ao princípio original, assim como na primeira cena em que as mãos das tribos estão sobrepostas umas às outras. O desejo dos ancestrais é manifestado novamente.

Dimensões do tempo

Tempo circular: a formação de *Wakanda* a partir das cinco tribos. Com o surgimento do primeiro guerreiro Pantera Negra (Bashenga)²⁴, a Tribo Jabari separa-se das outras não aceitando a liderança, porém, os Jabari continuam pertencendo à *Wakanda*,

Tempo linear: cada tribo seguiu a sua história: as quatro tribos que aceitaram o poder do Pantera Negra e o Jabari que se retiraram para as montanhas. Houve progresso e desenvolvimento em ambos os locais.

Tempo dos indivíduos como protagonistas de sua própria história: os reis tomaram as suas atitudes sempre no ideal de proteção de *Wakanda* e do vibranium, o metal sagrado. No entanto, o fator causalidade surge novamente: a ação do rei T'Chaka, o Pantera Negra à época, que matou o seu irmão N'Jobu, o que desencadeou o problema Killmonger (N'Jadaka); e a solução do óbice ocorre com o auxílio dos Jabari quando salvam T'Challa da morte e em outro momento quando acolhem os wakandanos nas montanhas após o ataque de Namor.

Tempo Circular: o fechamento do ciclo – sentimento de pertencimento dos Jabari ao M'Baku descer da nave Garra Real na celebração da Princesa Shuri como Pantera Negra e solicitar o desafio pelo trono. A simbologia de M'Baku descer desta nave representa o apoio da Princesa Shuri, da Tribo Dourada, a M'Baku, e o olhar das tribos de reconhecimento a M'Baku, dos Jabari, como indivíduo que pode reivindicar o trono. É o retorno da união das cinco tribos, o fechamento do ciclo.

Possibilidades metodológicas: roda de conversa, aula expositiva dialogada, análise comparativa.

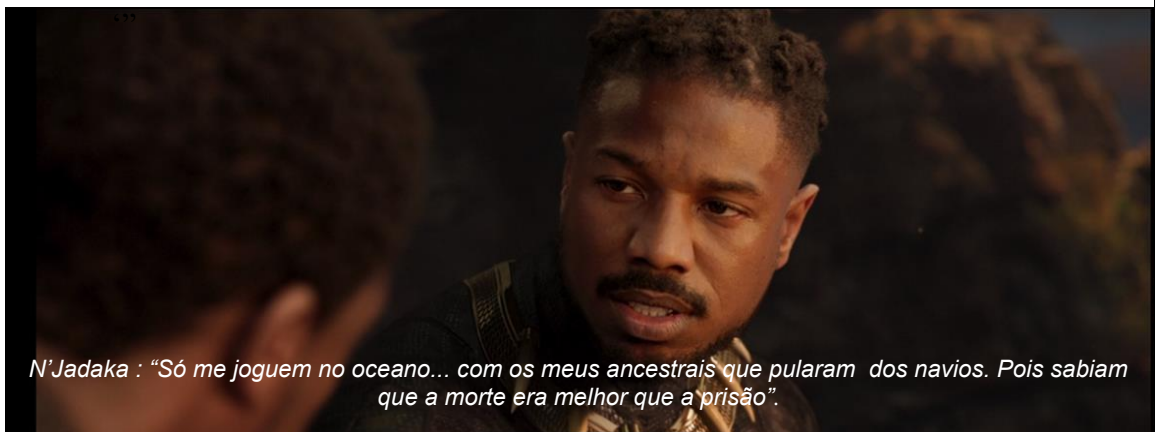
²⁴ Bashenga era um guerreiro xamã que recebeu da Deusa Bast – (Pantera Negra) a erva coração, sendo que o indivíduo que ingerir o líquido da planta recebe uma força extraordinária.

Eixo: Tempo – Possibilidade 2
Sugestão: 1º ano do EM
<p>Habilidades BNCC:</p> <p>(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.</p> <p>(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).</p> <p>(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p> <p>(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.</p> <p>(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.</p> <p>(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</p>
<p>Cenas Escolhidas:</p> <p>1 Cena: 01:55:25 – 01:58:40 (Pantera Negra 2018)</p> <p>Neste grupo a ideia de “tempo” está presente nos afrodiáspóricos, como destaca-se na fala de N’Jadaka, quando estava prestes a morrer após o conflito com T’Challa pelo trono de <i>Wakanda</i>. N’Jadaka foi ferido gravemente durante a batalha e recorda a infância, em que seu</p>

N'Jobu dizia que um dia levaria N'Jadaka para ver o pôr do sol de *Wakanda*. T'Challa leva N'Jadaka ferido até as montanhas e fala sobre a possibilidade de curá-lo. N'Jadaka responde:

“- Para quê? Só pra me prender?” E, complementa a sua resposta: “Só me joguem no oceano...com os meus ancestrais que pularam dos navios”.

A fala faz referência aos negros que pulavam ao mar durante a travessia do oceano Atlântico pelo tráfico negreiro. Para os Africanos, a água tem vários sentidos, nesse caso, destaca-se a ideia de retorno à ancestralidade como movimento de passagem, purificação e liberdade (Verguer, 2002 apud Mandarin; Gomberg 2009).



2 Cena 00:01:12 – 00:01:44 (Pantera Negra 2018)

Wakanda isolou-se do mundo e dos outros povos africanos, e, mesmo possuindo tecnologia e capacidade militar para enfrentar os invasores nos séculos XV e XVI, escolheram o isolamento para proteger o vibranium e o povo wakandano. *Wakanda* assistiu à África ser massacrada, dividida e pilhada, como também não impediu o tráfico negreiro, o que acarretou consequências drásticas para o continente e para aqueles que foram levados como escravizados para a América.



3 Cena 00:01:44 – 00:06:15 (Pantera Negra 2018)

A cena ocorre no contexto dos “Distúrbios Raciais de Los Angeles 1992” quando o júri absolveu quatro policiais por espancamento ao motorista negro Rodney King, que no ano anterior dirigia alcoolizado pelas ruas de Los Angeles. Ao ser preso pelos policiais foi espancado na rua e um morador filmou toda a cena que foi divulgada pela CNN. À época, o presidente George Bush dos Estados Unidos classificou o comportamento dos policiais como degradante.

O júri era composto apenas por pessoas brancas, a absolvição dos policiais desencadeou uma onda de protestos, saques, incêndios além do enfrentamento aos policiais, à Guarda Nacional e aos fuzileiros navais que resultaram no final de seis dias em 55 mortos e mais de 2000 pessoas feridas em Los Angeles.

O então rei de *Wakanda* T’Chaka (Pantera Negra) foi aos Estados Unidos durante os eventos em Oakland, 1992, para visitar o seu irmão, o príncipe N’Jobu, que atuava como espião nos EUA a serviço de *Wakanda*. Porém, T’Chaka foi também questionar o seu irmão sobre uma possível explosão que ocorreu na fronteira de *Wakanda*, em que o terrorista Ulisses Klaue conseguiu roubar vibranium de *Wakanda* e deixou muitos mortos. T’Chaka menciona que Ulisses tinha conhecimento local e sabia onde estavam os armazéns do metal. N’Jobu tenta passar despercebido, mas não sabia que um dos seus companheiros de luta nos “Distúrbios Raciais de Los Angeles” era também espião e vigiava as ações de N’Jobu. O espião Zuri retira de uma bolsa um recipiente com vibranium. T’Chaka fala ao príncipe N’Jobu que ele será levado para julgamento no conselho de *Wakanda*, porém N’Jobu atira em Zuri que é protegido por T’Chaka, sendo ferido e morto.

1992

OAKLAND

CALIFORNIA

Cenas:

4 - (1) 00:17:40 – 00:19:08 (Pantera Negra 2018)

5 - (2) 01:02:04 – 01:03:45 (Pantera Negra 2018)

Na imagem à esquerda aparece Érik Stevens apelidado de “Killmonger”. À direita, Ulisses Klaue, o homem que roubou vibrânium de *Wakanda*. Ambos atuaram juntos em um assalto ao Museu Britânico, no qual foi roubada uma peça de vibrânium. Em um desentendimento entre Killmonger e Klaue, Érik mata Ulisses Klaue e leva seu corpo para *Wakanda*.



6 Cena: 01:04:08 – 01:07:44 (Pantera Negra 2018)

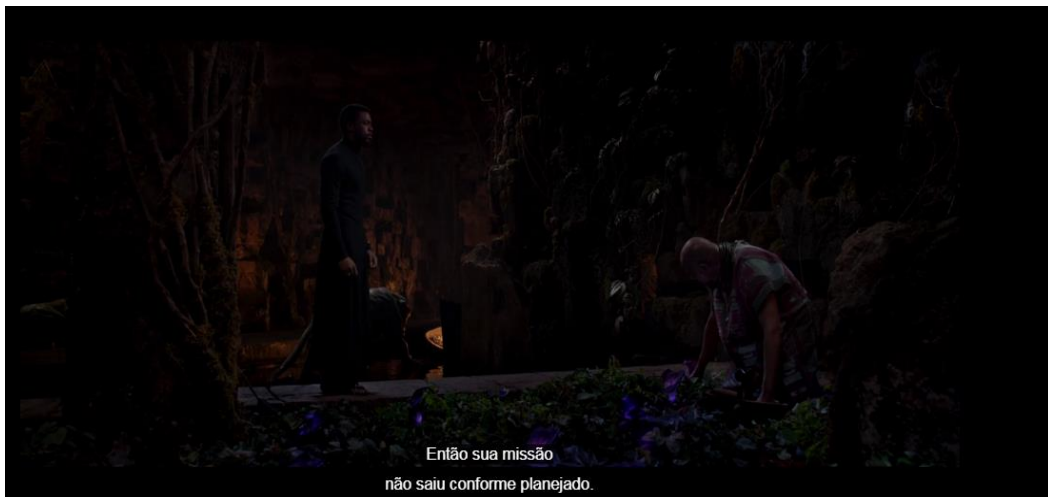
T'Challa, que estava atrás de Ulisses Klaue, não conseguiu capturá-lo e por um momento viu um homem (Killmonger) que auxiliou Ulisses em sua fuga, sendo que esse usava um anel no pescoço igual ao de seu avô.

T'Challa, ao retornar para *Wakanda*, vai até Zuri que era um homem de idade avançada e tinha o cargo de griot²⁵. Zuri era também quem cuidava das ervas coração, que fornecia o

²⁵ Griot: são indivíduos que contam histórias e narram os acontecimentos de um povo, passando as tradições para as futuras gerações.

poder àquele que vestia o manto do Pantera Negra. T'Challa questiona Zuri sobre o que aconteceu com o seu tio N'Jobu, pois havia encontrado um homem que usava um anel igual ao de seu avô. Zuri conta que seu pai o enviou para os EUA como espião, onde casou-se com uma mulher americana e teve um filho, mas envolveu-se nas lutas de combate ao racismo nos EUA. porém, N'Jobu havia se radicalizado, sendo defensor de ações violentas. Compactuou com o terrorista Ulisses Klaue, para roubar o vibranium de *Wakanda* e produzir armas para enfrentar o racismo e as mazelas sofridas pelos afrosdiaspóricos nos EUA e no mundo.

Zuri conta que N'Jobu sabia que T'Chaka não concordaria com a ação do irmão por isso pactou com Klaue, ao receber voz de prisão e que seria julgado por um conselho em *Wakanda*, N'Jobu retira uma arma e atira em Zuri, que é protegido por T'Chaka e mata o seu irmão, o príncipe N'Jobu. Ao ouvir toda a história T'Challa questiona Zuri sobre a criança. Zuri responde que ela ficou abandonada, pois era necessário preservar a mentira do desaparecimento de N'Jobu, que havia sido contada ao povo de *Wakanda*.



Cenas:

7 - (1) 01:07:45 – 01:08:29 (Pantera Negra 2018)

8 - (2) 01:11:14 – 01:22:22 (Pantera Negra 2018)

Érik Stevens (Killmonger) chega a *Wakanda* com o corpo de Ulisses Klaue e se apresenta ao líder da Tribo da Fronteira W'kbi. Shuri é avisada por Okoie sobre a situação e estava procurando T'Challa, mas estava com dificuldades de encontrá-lo. A princesa Shuri, ao conseguir encontrar o seu irmão solicita a sua presença com urgência em seu laboratório. T'Challa quando chega ao laboratório é avisado sobre a presença de Érik com o corpo de Klaue.

T'Challa vai até a sala do palácio real, na qual encontra com os anciãos responsáveis pelas tribos de *Wakanda*, juntamente com a princesa Shuri e a rainha mãe Ramona. Érik é levado

até a sala do trono e passa a ser inquerido pelos membros da nobreza e revela os motivos de sua presença no local.

Érik diz: “Estou aqui na casa de vocês para punir o cara que roubou o seu vibranium e matou o seu povo. O que seu rei não fez”.

T’Challa levanta e vai até Érik e diz que a única razão dele estar vivo é porque ele sabe quem ele é, e pergunta o que ele quer. Érik responde: “o trono”. O que provoca espanto aos anciãos que riem.

Érik: “Vocês estão tranquilos. Deve ser bom. Tem uns 2 bilhões de pessoas que nem a gente no mundo todo. Só que a vida delas é bem mais difícil. *Wakanda* tem as ferramentas para libertar todas elas”.

T’Challa: “Que ferramentas são essas?”

Érik: “Vibranium, armas”.

T’Challa: “Nossas armas não são usadas para travar guerras. Não cabe a nós arbitrar, julgar e decidir sobre o destino de um povo além do nosso”.

Érik: “Além do seu? Mas a vida não começou aqui nesse continente? Então todos os povos não são seus?”

T’Challa: “Eu não sou o rei de todos os povos. Sou rei de *Wakanda*. E é minha responsabilidade garantir que nosso povo esteja sempre em segurança. E que o vibranium não caia nas mãos de pessoas como você”.

Rainha Ramona: “Filho, já demos atenção demais a esse charlatão! Recuse a solicitação dele”.

Érik: “Eu não estou solicitando nada. Pergunta quem eu sou”.

Princesa Shuri diz: “É Erik Stevenns. Um agente americano infiltrado. Um mercenário conhecido como Killmonger. É o que você é”.

Érik: “Meu nome não é esse princesa. Me pergunta rei”.

T’Challa diz: “Não. Leve-o embora”.

Um dos anciãos diz: “Quem é?” Érik responde: Sou N’Jadaka, filho do príncipe N’Jobu”.

Os anciãos levantam assustados e alguns dizem: “filho de N’Jobu”.

N’Jadaka: “Achei meu pai com as garras do Pantera no peito. Não é filho do rei. É filho de um assassino! (N’Jadaka está referindo a T’Challa).

Rainha Ramona: “Mentiras”.

W’kbi (líder da Tribo da Fronteira): “Infelizmente não, Rainha mãe!” E mostra o anel da realeza. Todos olham espantados e dizem “O que?”

Ramona, Shuri e os anciãos solicitam o anel para comprovarem a veracidade.

N’Jadaka: “Oi titia. Vou exercer o meu direito hereditário de lutar pelo manto do rei e Pantera Negra”.

Rainha Ramona: “Não faça isso T’Challa”.

O ancião responde: “Como filho de N’Jobu ele tem direito”.

Rainha Ramona: “Ele não tem direito aqui”.

Outro ancião diz: “O desafio leva semanas para ser preparado”.

N’Jadaka: “Semanas? Eu não preciso de semanas. O país todo não tem que estar lá, só preciso dele (apontando para T’Challa). E alguém para me livrar dessas correntes”.

Rainha Ramona se dirige a T’Challa: “T’Challa, o que diz sobre isso?”

T’Challa: “Eu aceito o desafio”.

O diálogo foi preservado na íntegra devido à riqueza do seu conteúdo, pois é a fala de um afrodiáspórico para aqueles que, em sua visão, poderiam ter evitado o sofrimento de muitos ao longo da história Africana, mas resolveram proteger-se e abandonar os seus irmãos, faltou Ubuntu aos wakandanos.

Durante o desafio, T’Challa é ferido gravemente e jogado das cataratas por N’Jadaka e Zuri também é morto. N’Jadaka assume como rei de *Wakanda*.





9 Cena: 01:25:55 – 01:31:49 – (Pantera Negra 2018)

N'Jadaka consome o líquido da erva coração que o leva para o Plano Ancestral, onde encontra o seu pai N'Jobu que fala ao seu filho sobre os dois estarem perdidos pelos seus erros, N'Jadaka responde que talvez não seja eles, mas que *Wakanda* é que está perdida.

Ao acordar do transe N'Jadaka ordena que todas as ervas coração sejam queimadas. Nakia, de forma sorrateira, consegue salvar uma. N'Jadaka vai até a sala do trono e encontra com os anciãos como rei de *Wakanda* e Pantera Negra.

N'Jadaka: “De onde eu venho, quando pessoas negras começavam revoluções elas não tinham armas, nem recursos para enfrentar os seus opressores. Onde estava *Wakanda*? Isso tudo se encerra hoje. Temos espiões infiltrados em cada nação do planeta. Já posicionados. Sei como os colonizadores pensam. Vamos usar sua estratégia contra eles. Vamos mandar armas de vibranium para os nossos cães de guerra. Eles irão armar as pessoas oprimidas em todo o mundo para que eles possam se rebelar e matar quem está no poder. E seus filhos. E qualquer um que fique ao lado deles. É hora de saber a verdade sobre nós. Somos guerreiros! O mundo vai começar do zero, e desta vez nós vamos estar no comando. O sol nunca vai se pôr no nosso Império Wakandano”.

Okoie: “*Wakanda* sobreviveu por tanto tempo, apenas lutando quando absolutamente necessário”.

W'kbe: “*Wakanda* sobreviveu no passado desse jeito sim. Mas o mundo está diferente, general. Anciãos, ele está ficando menor. O mundo exterior está nos alcançando, logo seremos conquistadores ou conquistados. Prefiro estar no primeiro grupo”.

N'Jadaka: “Ouviram as ordens, executem!”.

Para N’Jadaka a solução para enfrentar o racismo e toda a violência sofrida pelos negros é agir através do conflito, fornecendo armas de alta tecnologia aos afrodiáspóricos e promovendo a vingança aos brancos.



10 Cena: 01:31:51 – 01:41:07 (Pantera Negra 2018)

Ferido gravemente após o conflito com o N’Jadaka, T’Challa é salvo pela Tribo Jabari em M’Baku, que leva a Rainha Ramona, a Princesa Shuri e Nakia até o corpo de T’Challa. Nakia pega o fruto da erva coração e entrega para a Rainha Ramona que produz um líquido com planta e dá para T’Challa. T’Challa ao ingerir o líquido é levado até o Plano Ancestral e questiona o seu pai sobre as ações tomadas em relação ao seu tio N’Jobu e o erro que o seu pai teve ao abandonar N’Jadaka. T’Challa também estava reunido com todos os ancestrais Panteras e diz que todos erraram ao se esconderem do mundo, e que precisa retornar para resolver os problemas, já que N’Jadaka é um criado pelas ações erradas de *Wakanda* ao abandonar os seus irmãos africanos.

Ao retornar do Plano Ancestral fala que precisa terminar o desafio com N’Jadaka. Shuri informa dos perigos da tecnologia de *Wakanda* caso caírem em mãos erradas e entrega ao seu irmão o colar que aciona o manto do Pantera Negra. T’Challa, ao se dirigir a M’Baku, agradece por ter salvado a sua vida e pede apoio militar para enfrentar N’Jadaka. M’Baku diz que isso não seria possível, pois não colocaria a vida dos Jabari em risco pela sua causa.

T’Challa: “A causa é nossa. É por todos nós”.

M’Baku: “Nós? É o primeiro rei a vir aqui em século e, agora, vem me falar em ‘nós’?”

T’Challa: “Não posso falar pelos reis anteriores. Mas há um inimigo no trono agora. Nós dois conhecemos o poder do vibranium. Se Killmonger tiver o controle dele, de quem acha que ele irá atrás?”

M’Baku: “Não podemos ajudar você”.



11 Cena: 01:41:15 – 01:56:37 (Pantera Negra 2018)

N'Jadaka ordena o envio das armas de *Wakanda* para os espões wakandanos a fim de iniciar uma grande revolução. No entanto, surge T'Challa que impede uma nave de decolar. Neste momento, começa a guerra entre os apoiadores de N'Jadaka, a Tribo da Fronteira liderada por W'kbi, e os apoiadores de T'Challa, liderados por Okoie e as Dora Milaje. Mais tarde, chegam os Jabari com M'Baku em apoio a T'Challa. O duelo mortal entre N'Jadaka e T'Challa resulta na morte de N'Jadaka.



12 Cena: 02:00:36 – 02:02:40 (Pantera Negra 2018)

T'Challa vai com Shuri até Okland e mostra à irmã o edifício em que seu pai matou seu tio N'Jobu. Diz a ela que comprou os edifícios da região para construir o primeiro Centro de Ajuda Internacional Wakandano.

Para T'Challa a forma para superar o racismo não seria através da guerra ou do ódio repetindo a violência praticada por brancos no passado e no presente, mas através da educação, oportunizando aos excluídos possibilidades de ascender e construir um novo futuro. *Wakanda*

não está mais fechada ao mundo, mas aberta para corrigir os seus erros do passado e praticar o Ubuntu por meio da solidariedade.



Análise e discussão:

O grupo 2 de cenas sobre a ideia de “tempo” na África, tem início com a fala de N’Jadaka quando estava prestes a morrer: “Só me joguem no oceano com os meus ancestrais que pularam dos navios. Pois sabiam que a morte era melhor que a prisão”. Posteriormente, retoma a história de origem de *Wakanda* quando o país se fechou para o mundo e para a África, e mesmo com toda a sua tecnologia nada fez para evitar o tráfico negreiro.

N’Jobu foi morto durante o contexto dos “Distúrbios de Los Angeles em 1992”, quando um motorista negro Rodney King foi espancado por quatro policiais brancos e o júri os absolveu, o que gerou uma série de protestos, saques, enfrentamentos às forças de segurança etc. O resultado foi um grande número de mortos e feridos.

N’Jobu foi enviado como espião de *Wakanda* para os EUA, casou e teve um filho. Compadeceu-se com as péssimas condições de vida, a violência e o racismo sofrido pelos afrodiáspóricos e sentiu que poderia fazer alguma coisa para enfrentar o racismo e a mazelas dos excluídos. Resolveu compactuar com um terrorista para roubar o vibranium de *Wakanda* e produzir armas para pessoas negras enfrentar a branquitude. Para N’Jobu, essa seria a única solução.

T’Chaka, ao visitar o seu irmão informa das ações de Ulisses e questiona se ele sabe alguma coisa, N’Jobu se faz de desentendido e T’Chaka revela que um dos amigos de N’Jobu era um espião de *Wakanda* para vigiá-lo, Zuri se revela e entrega o vibranium a T’Chaka, N’Jobu

atira em Zuri, que é morto pelo Pantera Negra. T'Chaka e Zuri retornam à *Wakanda*, mas abandonam o filho de N'Jobu e dizem que o príncipe N'Jobu havia desaparecido.

Esse fato desencadeou a formação do personagem Érik Stevens, uma criança abandonada que encontrou o seu pai morto, vivendo as mazelas do racismo na esperança de um mundo do qual o seu pai contava histórias em que ele era herdeiro. Ao mesmo tempo, sente um ódio profundo pela morte do pai e por sentir-se abandonado pelos seus parentes. Segundo o ator Michel B. Jordan, que interpretou Érik Stevens, em uma entrevista à Revista Rolling Stone, Érik não é um vilão, apenas foi criado a partir da visão do opressor, que queria ajudar as pessoas, mas o seu método era diferente de T'Challa. Era um homem inteligente, graduado no MIT, mas entendia que a única forma de enfrentar o racismo, a violência e a pobreza sofrida por pessoas negras era através da violência.

Érik percebe que matar o terrorista Ulisses Klaue é a chave para acessar *Wakanda* e solicitar os seus direitos ao trono e, desta forma, cumprir aquilo que havia sido iniciado pelo seu pai. Ao chegar em *Wakanda* coloca para todos o “egoísmo” wakandano que abandonou todo um continente com a finalidade de proteger os seus interesses, não se importando com sofrimento de indivíduos que foram escravizados e retirados da África, o “nós” não fazia parte de *Wakanda*. Érik se revela como N'Jadaka, filho do príncipe N'Jobu e desafia T'Challa em um combate pelo trono. T'Challa sem ter o que fazer e reconhecendo os erros cometidos por seu pai aceita o desafio.

T'Challa é jogado nas cataratas durante o desafio, porém não faleceu e nem se rendeu. Desta forma, não poderia ser considerado derrotado, como foi jogado de uma altura enorme ficou entendido que havia falecido. N'Jadaka foi coroado rei de *Wakanda* e o novo Pantera Negra. No ritual do Plano Ancestral foi questionado por seu pai se não estaria no caminho errado, no entanto, N'Jadaka insiste que o caminho errado é o de *Wakanda*, referindo-se ao fechamento de *Wakanda* e o abandono do continente Africano.

T'Challa foi salvo pela Tribo Jabari de M'Baku. Quando a rainha Ramona, a princesa Shuri e Nakia solicitam refúgio a M'Baku são informadas que T'Challa foi encontrado vivo e estava entre a vida e a morte. Nakia havia pego sorrateiramente o fruto erva coração antes de N'Jadaka ordenar queimar todas as plantas. A rainha Ramona prepara um líquido com a erva para T'Challa que acorda no Plano Ancestral e encontra seu pai, juntamente com os outros panteras e os questiona sobre o fechamento de *Wakanda* e ao seu pai pela morte do seu tio, e diz que não poderia ficar ali e encerrar a sua trajetória, mas deveria voltar para consertar o que estava errado.

T'Challa retorna e luta contra N'Jadaka e o derrota, impedindo também que as armas de *Wakanda* fossem utilizadas como mecanismo de violência contra o mundo na luta contra o racismo. Para T'Challa, a violência não é a solução para os problemas que os afrodiáspóricos enfrentam no mundo, mas a educação. *Wakanda* abriu-se ao mundo e cria polos avançados de desenvolvimento e ciência para atender os excluídos. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido (Freire, 2023).

T'Challa é a representação do Ubuntu, do “nós” quando reconhece os erros que os outros reis e panteras tiveram ao excluir a Tribo Jaburi, e os incorpora novamente quando na cena final M'Baku está presente no conselho dos líderes. *Wakanda* está aberta e atuando com mecanismos sociais para reparar as suas falhas com a África e atuar novamente através do “nós” (Malomano, 2014).

Entre as inúmeras reflexões sobre esse conjunto de cenas, reflete-se também sobre o papel de homens pretos e mulheres negras bem-sucedidos na contemporaneidade, se são opressores ou contribuem para o discurso da opressão como *Wakanda* fazia ao se isolar, mas existem aqueles que auxiliam a ascensão dos excluídos através da solidariedade e resistência.

Dimensões do tempo

Tempo Circular: em seu mito de origem *Wakanda* foi formada por cinco tribos, porém, com o passar dos anos fechou-se diante dos perigos dos colonizadores que chegavam à África, principalmente nos séculos XV e XVI. A justificativa era o temor do vibranium cair em mãos erradas e proteger a população de *Wakanda* das ameaças externas.

Tempo linear: o fechamento de *Wakanda* para proteger-se abafou o sentimento de Ubuntu com os outros povos Africanos. *Wakanda* assistiu aos saques, à pilhagem, às guerras e ao tráfico negreiro. Como disse N'Jadaka: “Deve ser bom. Tem uns 2 bilhões de pessoas que nem a gente no mundo todo. Só que a vida delas é bem mais difícil”. *Wakanda* ignorou os mais de 8 milhões de corpos que foram retirados da África. A vida do indivíduo escravizado na América seguiu o seu curso. O opressor cresceu e desenvolveu-se economicamente e o trata como cidadão de segunda classe, o oprimido que produziu ganhos ao capitalismo moderno.

Tempo dos indivíduos: como donos da sua própria história, os reis tomaram as suas atitudes, sempre no ideal de proteção a *Wakanda* e ao vibranium, fechando *Wakanda* ao mundo. No entanto, o fator de causalidade surge com o rei T'Chaka, o Pantera Negra, que matou o seu irmão N'Jobu e desencadeou o problema, Killmonger (N'Jadaka). Essa é a falha dos panteras, dos reis de *Wakanda* e principalmente T'Chaka, N'Jadaka não representa um indivíduo isolado, mas ele é o coletivo dos afrodiáspóricos que tomam consciência de uma força que poderia ter

evitado tanto sofrimento. Infelizmente, em relação a N’Jadaka, a solução foi a morte, já que estava prestes a agir como o opressor para combater as mazelas do racismo através de uma guerra. A morte de N’Jadaka não representa um alívio, mas um alerta de que não existe liberdade pelas armas do opressor.

Tempo circular: o fechamento do ciclo ocorre com a criação dos centros de ajuda wakandano de ciência. *Wakanda* busca corrigir o seu percurso ao se abrir e promover a ascensão dos excluídos pautados na Educação e assim produzir o “nós”, o Ubuntu.

Possibilidades metodológicas: roda de conversa e aula expositiva dialogada.

4.1.3 Política

A política é berço do Estado, e surgiu em vários lugares do mundo sobre várias formas constituindo-se através da trajetória e os costumes de cada o povo. É incorreto dizer que existe uma política certa ou errada, pois a partir desta visão passamos a impor aquilo que pensamos sobre os outros. Desta forma, verificamos que a política surge da necessidade de organização de um determinado grupo para a construção de uma sociedade, em que todos possam viver pacificamente, o que nem sempre é possível, já que somos sujeitos únicos. A política nos concedeu a capacidade de tentar encontrar a melhor maneira para vivermos em comunidade, pois o que vale para um grupo nem sempre vai ser passível de implantação a outro.

Não é possível olhar para o modelo político das teorias Europeias e tentar universalizá-las, pois elas servem àquele povo, e mesmo assim, o continente é formado por vários povos diferentes. O mesmo acontece com os povos da América, Ásia e África. No entanto, as ações do colonialismo Europeu a partir nos séculos XV e XVI impuseram alguns modelos aos povos conquistados que foram tratados como primitivos, pois os seus modelos foram derrotados pela violência Europeia. Porém, acreditar na falácia da evolução ou progresso político com base em um modelo cultural é extremamente raso.

Nas cenas que serão trabalhadas neste eixo temático o tema principal é a política e a economia Africana demonstrando aos alunos que anterior à presença Europeia e o colonialismo havia política e economia na África, e isso não são invenções Europeias como a colonialidade tenta pregar.

Eixo: Política
Sugestão: 1º ano do EM, 2º ano do EM e 3ºano do EM
<p>Habilidades da BNCC:</p> <p>(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.</p> <p>(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</p> <p>(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.</p> <p>(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.</p> <p>(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p> <p>(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).</p> <p>(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas</p>
<p>Cenas escolhidas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Cena: 00:06:34 – 00:11:48 (Pantera Negra <i>Wakanda</i> para Sempre 2022) 2 Cena: 01:45:01 – 02:03:12 (Pantera Negra <i>Wakanda</i> para Sempre 2022)





As cenas escolhidas retratam a política de Wakanda após a morte de T'Challa, o rei de Wakanda (cena 1). Quem assume o poder como rainha e governante é Ramonda que fala na ONU como representante de seu país após a tentativa de terrorismo promovida pela França a um Centro Educacional Wakandano em Ansongo no Mali. As ações foram frustradas pelas Dora Milaje. Já a segunda cena demonstra Shuri que, após a morte de Ramonda, devido a um ataque de Namor a Wakanda como forma de repreender o país por proteger Riri Wilians, assume o poder e após recriar a erva coração assume o manto do Pantera Negra e lidera o exército wakadano contra Namor.

Análise e Discussão:

O conjunto de imagens tem por objetivo demonstrar que em Wakanda não há diferenças entre os homens e as mulheres em relação ao poder político. T'Chaka, T'Challa, Ramonda e Shuri estão no mesmo patamar em relação à governabilidade e respeito do povo. O questionamento da autoridade de Ramonda ocorreu em Genebra na ONU, pelo representante dos Estados Unidos, o que deixa claro a presença do patriarcalismo.

Segundo Nascimento (2008) Friedrich Engels em seu livro *A origem da família da propriedade e do Estado*, traça uma visão sobre a formação do progresso universal, Engels divide em quatro estágios: o primeiro seria a promiscuidade universal em que o único parentesco conhecido da criança é a mãe; o segundo, a paternidade é conhecida ligada as normas de convívio e conduta sexual, casamento entre irmãos seria proibido; no terceiro seria a família matrilinear²⁶, em que o parentesco traçado é do lado da mãe. E o último seria a família patriarcal. Nessa hierarquia de “progresso universal” o modelo europeu seria o mais avançado. [...] o patriarcado é superior: representa a espiritualidade, a luz, a razão a delicadeza. O matriarcado, por outro lado, se associa com as entranhas cavernosas da terra, com a noite, a lua, as coisas materiais, e a esquerda pertencem a feminilidade passiva, contrasta com o lado direito, ligado a atividade masculina. (Nascimento, 2008, p.74)

²⁶ “Sistema de filiação e de organização social no qual só a ascendência materna é levada em conta para a transmissão do nome, dos privilégios, da condição de pertencer a um clã ou a uma classe. O sistema matrilinear não implica uma dominação da mulher sobre o homem, mas partilha de responsabilidades e privilégios, inclusive do poder. Por este ser partilhado entre a mulher e o homem, um equilíbrio estável é assegurado nos negócios de Estado”. (Nascimento, 2008, p. 76).

Conforme exposto por Engels, a mulher ocuparia um espaço de subalternidade em relação ao homem, sendo colocada como um ser primitivo. Desta forma, o autor busca impor uma visão que privilegia a figura masculina nos espaços de liderança. Engels tenta justificar que a posição do masculino nos cargos de liderança seria algo comum, pois este estaria relacionado à luz, razão, delicadeza, por outro lado, o matriarcado ao obscuro, à noite. É nítido, neste caso, a construção da colonialidade com relação ao gênero, minorizando a figura da mulher na sociedade, falseando um possível viés científico para justificar o seu posicionamento.

Segundo Cheik Anta Diop (1955,1959) a visão do patriarcado como progresso universal é falha e carece de base científica, os impérios de Gana e do Egito tinham uma estrutura social matrilinear, por exemplo:

ele observa que de acordo com essa hipótese da universalização do progresso rumo ao patriarcado civilizações avançadíssimas como foram os impérios de Gana ou Asante na África Ocidental, bem como o próprio Egito antigo, seriam exemplos de um “estágio avançado de barbárie” devido unicamente a sua estrutura matrilinear. Ao mesmo tempo, as tribos nômades germânicas, com suas práticas bárbaras, registradas pelos escritores romanos – como a violência sistemática contra as mulheres, infanticídio e o canibalismo -, representariam a fase da civilização “superior” graças apenas à sua organização social patriarcal. (Nascimento, 2008, p.74).

Segundo Diop (1955, 1959) não existe comprovação de que as sociedades que eram matriarcais seriam atrasadas e as patriarcais avançadas. O que se busca é encontrar uma justificativa ideológica para a ideia de progresso europeia.

É primordial o professor trabalhar esse debate na 2ª série do EM quando são ensinadas as teorias do século XIX que buscavam traçar uma visão de progresso a partir dos europeus, principalmente da política sobre a ideia do privilégio da figura masculina. Vale ressaltar que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão não contempla as mulheres. Cabe, neste ponto, relacionar o Egito com todo seu avanço em diversas áreas do conhecimento, tendo como estrutura social a figura matrilinear.

Para alunos do Ensino Médio essa relação é fundamental uma vez que valoriza as alunas negras e contribui para uma identidade negra positiva feminina. Ressaltar a valorização da mulher nas sociedades antigas africanas eleva a percepção de elas, mulheres negras, também podem ocupar espaços de governantes políticas, ensinando aos meninos que mulheres são igualmente capazes de exercer cargos de liderança com a devida competência, como as rainhas do Egito; aqui representadas pela figura da Rainha Ramonda; e as rainhas guerreiras, as Candaces, do Reino de Kush representadas pela Shuri ao governar Wakanda após a morte de sua mãe e vestir o manto do Pantera Negra; e o exército das mulheres guerreiras, como é o caso das agojie do Daomé, com a representação das Dora Milaje.

Segundo o universo Marvel, Wakanda é o país mais rico do mundo e o mais avançado tecnologicamente, com uma estrutura social matrilinear.

Possibilidades metodológicas: roda de conversa, aula expositiva dialogada.

4.1.4 Economia

As sociedades Africanas sempre atuaram com um comércio interno através dos rios, mas também atuaram nas navegações oceânicas, contrariando a visão eurocêntrica de que as grandes navegações rumo ao “Novo Mundo” foram uma exclusividade dos Europeus e somente esses teriam o conhecimento para fazer tal feito. Os Africanos conseguiram atingir a América no século XIV durante o Império do Mali, no entanto, a proposta Africana não era dominar e impor a sua cultura aos povos da América, mas comercializar. (Nascimento, 2008)

Situação que chama a atenção ao olhar para visão a visão eurocentrada que trata a América como uma conquista, e por vezes, universaliza as suas ações como se as atitudes tomadas no século XVI fossem o que seria feito por todos os povos ao encontrassem uma população desconhecida.

Eixo: Economia

Sugestão: 1º ano do EM e 3ºano do EM

Habilidades da BNCC:

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

(EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Cenas escolhidas:

- 1 Cena: 02:04:45 – 02:05:45 (Pantera Negra *Wakanda* para Sempre 2022)



A cena escolhida tem por objetivo demonstrar a tecnologia de Wakanda com a embarcação que conduziu os wakandanos ao oceano atlântico para o combate final contra o povo de Talokan .

O fato fundamental desta cena é demonstrar uma relação com as navegações oceânicas Africanas no período anterior à presença dos Portugueses na África. É muito comum os materiais didáticos trabalharem o desenvolvimento científico partindo dos europeus e a expansão marítima, ignorando a produção de outras nações, como as atividades comerciais Africanas.

Análise e Discussão:

É quase inexistente nos materiais didáticos alguma referência às navegações oceânicas desenvolvidas na África. É recomendável ao professor utilizar a cena alinhado ao conteúdo de expansão marítima, demonstrando ao aluno que o feito Europeu não é isolado como costuma ser apresentado em alguns materiais.

A dúvida sobre a capacidade dos africanos de atravessar o mar reflete no preconceito e desconhecimento histórico. As embarcações egípcias de grande porte eram destaque na capacidade de navegação a 2600 a.C., no qual embarcações africanas eram sensivelmente superiores que as europeias dois milênios antes. As embarcações africanas tinham uma estrutura de madeira ou papiro, eram flexíveis e aguentavam o impacto da água durante as tempestades. O remo e a vela eram utilizados ao mesmo tempo, o que permitia a propulsão dos navios nas calmarias. Colombo e seu colegas dependiam unicamente da vela, ficando às vezes dias parados no meio do mar. (Nascimento, 2008, p.103)

Segundo os registros orais dos Maias é possível identificar o contato com os Africanos do Mali. No século XIV, o imperador Abubakari II ficou conhecido como imperador navegante. Ele era admirador das histórias de navegação que eram contadas por pescadores e pelos povos que viviam no litoral do Império Mali. Em 1311 ordenou a construção de uma frota de navios e embarcou, chegando às Américas utilizando as correntes marítimas, em que, algumas direcionavam para a Península de Yucatã, momento em que se destacavam as sociedades Maias e os Toltecas (Nascimento, 2008, p.106).

O livro Popol Vuh registro documental da cultura maia registrou exatamente no ano de 1311 de acordo com a concepção cíclica do calendário maia o retorno do deus serpente emplumada, Quetzalcoatl, na forma de um homem escuro, alto, barbado e vestido de branco. O retrato coincide com a figura do imperador islamizado que trajava roupas brancas e barbicha. (Nascimento, 2008, p.106).

Figura 7: Correntes Marítimas entre África e a América

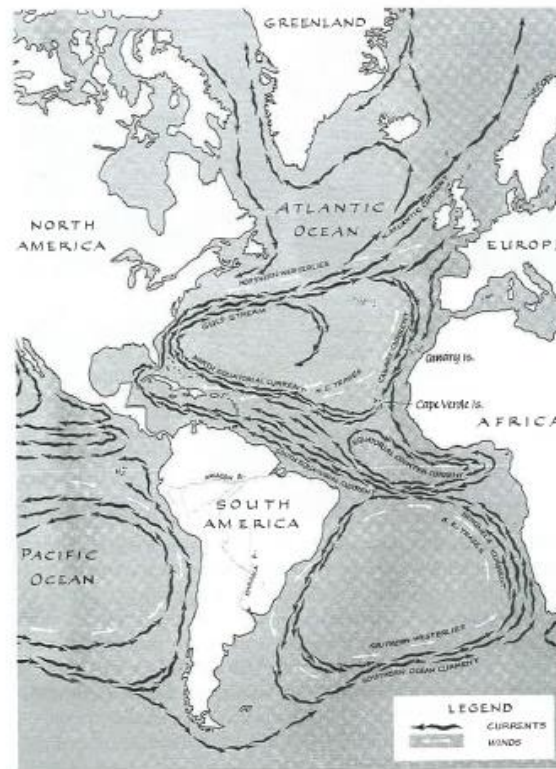


FIGURA 3.35

As correntes marítimas, chamadas pelos africanos de "rios dentro do mar", levam da África às Américas. Fonte: Sertima, 1976, figura 10.

Fonte: Nascimento, 2008, p. 104

O mapa acima destaca as correntes marítimas entre a África e a América demonstrando a possibilidade de uma navegação oceânica, bastando apenas uma embarcação com resistência e eficiência para atravessar o oceano atlântico e marinheiros capazes de realizarem tal feito.

Desde sua primeira viagem às Américas, Colombo realizava trocas com os índios caribenhos, que lhe vendiam tecido africanos (almayzars) e outras peças elaboradas por meio de tradições próprias à África ocidental. Em sua segunda viagem ao Caribe, Colombo obteve dos indígenas de Espaniola, que hoje compreende ao Haiti e a República Dominicana, várias pontas de lança feitas de uma liga metálica cheirosa. Os índios afirmavam ter adquiridos essas peças dos "homens negros altos que vinham de onde nasce o sol". Os índios chamavam essas pontas de lança de gua-nin. Em Portugal, após entrevista com Colombo, o rei mandou analisar a liga metálica. Descobriu então que se tratava de uma liga metálica utilizada na África Ocidental cuja fórmula era dezoito partes de ouro, seis partes de prata e oito partes de cobre. O nome dessa liga, em todas as línguas africanas do grupo mande, é guna-nin. (Sertima, 1976, p. 11. Apud Nascimento, 2008, p. 107).

As informações descritas demonstram claramente o questionamento da visão eurocêntrica sobre a impossibilidade das navegações oceânicas promovidas por Africanos, além de deixar claro o contato comercial entre África e a América. Fato que, os estudos da arqueologia, têm contribuído para resgatar um passado “esquecido”. É fundamental os professores trazerem essas informações e relacionar com o conteúdo de expansão marítima. Desta forma, não está se acrescentando um novo conteúdo, mas complementando a informação exposta no livro didático, contribuindo para um processo de aprendizagem decolonial.

Possibilidades metodológicas: roda de conversa, aula expositiva dialogada.

4.2 Quebrar das Correntes

4.2.1 Fontes Históricas para além da escrita Europeia

4.2.2 Fontes Orais

Em muitos povos Africanos, as histórias da população fazem parte da oralidade, em que o principal foco, na maioria das vezes, é contar as histórias de origem que foram passadas de pais para filhos. Porém, nem toda história oral pode ser chamada de fonte histórica, sendo necessário obedecer a alguns critérios, como a frequência e a transmissão. Ao analisar a frequência e as formas de transmissão algumas nuances devem ser observadas. Uma frequência elevada não significa que possa ser uma fonte confiável, pois é possível que seja algo relacionado a um tempo recente ou individual, diferente do coletivo que está ligado à origem da sociedade, às genealogias e aos rituais. A frequência para determinar algo concreto parte da experiência coletiva, influenciando inúmeras formas de expressão em vários grupos de uma determinada sociedade que formaram uma concepção de mundo e estruturam uma forma de pensamento na sociedade. As representações construídas pelo povo no ideal coletivo transmitem a tradição às sociedades na forma de costumes que estão relacionadas ao tempo, ao espaço, à verdade histórica, à causalidade e formam o mito de origem de um povo (Silvério, 2014).

Eixo: Fontes históricas: fonte oral - Formação de *Wakanda*: a história de origem.

Sugestão: 1º ano do EM

Habilidades da BNCC:

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias e de processos eventos e históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.

Cenas escolhidas:

2 Cena: 00:00:01 – 00:01:44 (Pantera Negra 2018)

3 Cena: 01:32:43 – 01:38:11 (Pantera Negra 2018)

A origem de Wakanda

O príncipe N’Jobu conta a história de origem de *Wakanda* para o seu filho N’Jadaka. O mito de origem explica o surgimento de *Wakanda* a partir da formação de 5 tribos: Tribo Dourada, Tribo do Rio, Tribo da Fronteira, Tribo Mercante e os Jabari. Essas tribos viviam em

guerra e foi durante um desses conflitos que a Deusa Bast apareceu para um xamã guerreiro dando a ele a planta coração que nasceu em um local que teve a natureza alterada por um meteoro de vibranium que caiu no local. Quatro tribos aceitaram viver juntas sobre a autoridade do guerreiro rei, o Pantera Negra, mas a tribo Jabari decidiu viver nas montanhas.

Apesar dos Jabari viverem nas montanhas e cultuarem o Deus Hanamum (Homem Gorila), eles fazem parte do país *Wakanda*, tendo o seu posto de representatividade na disputa pelo trono, como pode ser percebido na cena em que o líder dos Jabari, M'Baku desafia T'Challa, filho do ex-rei T'Chaka. Os membros da tribo Jabari são excluídos e vistos como bárbaros por viverem nas montanhas.





Análise e Discussão:

O conjunto de imagens demonstra a transmissão oral a partir do diálogo entre N'Jobu e N'Jadaka. O enredo traz aspectos coletivos como a história de origem de *Wakanda*. Outro fator relevante é a relação que os contemporâneos têm com a Tribo Jabari que, por não viverem em *Wakanda* com as outras quatro tribos, são tratados com desdém. Percebe-se que a história transmitida pela oralidade por séculos tem uma relação com a organização social.

A narrativa fílmica oportuniza a valorização de povos de cultura oral que muitas vezes são tratados como povos inferiores por não terem desenvolvido a escrita. Desta forma, é possível trabalhar com os alunos o combate ao preconceito às sociedades orais Africanas, Indígenas e Asiáticas.

No processo de ensino e aprendizagem é possível questionar também o fato de as culturas locais serem desprezadas comparativamente à cultura Europeia, extremamente valorizada em um processo decorrente da imposição cultural colonial. É fundamental que o professor não legitime, mas combata o discurso de inferioridade de povos e culturas (Nascimento; Santana, 2020 apud Laraia, 2001).

Possibilidades metodológicas: roda de conversa, aula expositiva dialogada.

4.2.3 Fontes escritas

É prática recorrente os materiais didáticos, ao apresentarem as fontes escritas, citarem exemplos como a escrita Suméria, Grega, Romana e Egípcia, a partir de uma concepção de povos que seriam precursores do desenvolvimento científico e do progresso. Nota-se o enaltecimento da escrita Egípcia que desenvolveu três estilos diferentes, cada uma com um propósito diferente: a demótica (popular), hierática (administrativa) e o hieróglifo (religiosa). Às vezes até parece que o ato de escrever pertencia a uma tríade imutável: Europa, Oriente Médio e Egito. O fato de separar o Egito da África é proposital, pois alguns alunos ficam espantados ao saberem que o Egito fica na África.

Essa visão ocorre devido ao fato do continente Africano ser tratado com desprezo e racismo, principalmente pela escrita Europeia que se destacou entre os séculos XV e XIX. O conhecido filósofo Hegel, no século XIX, ao se dirigir à África disse que não seria possível verificar história ou progresso lá considerando que esse continente não fazia parte da “História do Mundo” (Barbosa, 2008). Essa concepção é justificada por Hegel pela afirmação de que na África não existia escrita, desmerecendo toda a construção da escrita Africana que, inclusive, influenciou o ocidente. O pensamento hegeliano marcou profundamente o mundo ocidental no século XX.

O Norte da África, as vezes é chamado de “África Branca”, segundo a concepção de que haveria com a Europa uma espécie de “osmose Europeia” do conhecimento Europeu para a África. Hegel chegou a sugerir a separação do Egito e do Norte da África do continente Africano, sendo que essa região seria empossada pela Europa (Hegel, 1999 apud França, 2010).

O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano. Os extensos relatórios dos missionários comprovam esse fato, e o maometismo parece ser a única coisa que traz a cultura, de certa forma, até os negros (Hegel, 1999 apud França, 2010, 223).

É perceptível que Hegel é um homem do seu tempo, não cabe aqui fazer nenhum juízo moral sobre a pessoa, o que avalia-se é a consequência da sua escrita sobre determinadas concepções que enraizaram-se ao longo do tempo, e como parte do seu pensamento foi nefasto para os Africanos e afrodiáspóricos.

Ao olhar para o Egito, Europa e Oriente Médio como área de troca de conhecimento, trânsito comercial e miscigenada não é possível descartar as pessoas negras como seres intelectuais. Por outro lado, ao se considerar a expressão “África Branca” realiza-se o apagamento de pessoas negras e embranquece o Egito. A escrita promove um debate que ultrapassa o ato de apenas escrever, pois ela foi atrelada à visão de conhecimento tácito e progresso pelos Europeus,

além de toda escatologia Judaico-cristã, que com os processos de colonização passou a atuar com uma visão universal para todos os povos.

Portanto, cabe ao professor demonstrar aos alunos que o Egito é Africano, preto, pardo e miscigenado e um local produção científica.

Eixo: fontes históricas - fonte escrita: procedimento médico
Sugestão: 1º ano
<p>Habilidades BNCC:</p> <p>(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.</p> <p>(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</p> <p>(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p> <p>(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p> <p>(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.</p>
<p>Cenas Escolhidas:</p> <p>1 Cena: (1) 00:58:28 – 01:01:22</p> <p>2 Cena: (2) 01:08:32 – 01:10:21</p>

A cena mostra o agente Ross²⁷ ferido em uma ação que libertou Ulisses Klaue. Uma explosão seguida por um tiroteio deixa Ross com um ferimento fatal. Ao tentar salvar Nakia, uma bala ficou alojada em sua coluna. T'Challa coloca uma pedra da pulseira de contas²⁸ na ferida de Ross.

O agente Ross é levado para *Wakanda* para ser curado no laboratório médico da Princesa Shuri. Ao acordar, o agente fica espantando por ter sido curado tão rápido e diz que ferimentos a bala não são curados por magia. Ela responde que não é magia, mas tecnologia.



Para trabalhar com as fontes escritas utilizando esse conjunto de cenas, é possível abordar a escrita a partir dos cuidados médicos com as mulheres. Para isso, segue abaixo o papiro de Kuhn do Kemet²⁹.

²⁷ Everett Ross, ex-piloto da Força Aérea dos Estados Unidos e agente da CIA – Central de Inteligência do governo dos EUA.

²⁸ Contas Kimoyo é uma pulseira que consta os principais dados de uma pessoa desde o seu nascimento, abarcando registros pessoais e médicos. Este aparelho é constituído por pedras e vibranium que atua com nanotecnologia e é capaz de auxiliar na cura de uma pessoa. Funciona também como comunicador holográfico.

²⁹ Kemet é o nome do Egito pelos africanos que significa “País dos Pretos” (Diop, 1955).



“as pesquisadoras Beatrice Lumpkin e Margaret Alic em seu livro “History of Women in Science from Antiquity through the Nineteenth Century” afirmam que no papiro médico de Kahun do Kemet, na seção ginecológica, as mulheres Keméticas, tinham a gravidez diagnosticada, adivinhava-se o sexo do feto a partir de características da gestante, além de procedimentos para testar a esterilidade e tratamentos para a dismenorreia (menstruação irregular), mulheres cirurgiãs realizavam cesáreas, removiam seios cancerosos e tratavam ossos cancerosos com talas” (Machado 2014 apud Mascarenhas 2021).

O papiro médico de Kahun data aproximadamente 3000 a.C. (Dass, 2020 apud Mascarenhas, 2021). O Grego Hipócrates viveu entre os séculos V e IV a.C., sendo este considerado o “Pai da Medicina”.

Análise e Discussão:

Apesar das cenas do filme não demonstrarem um receituário sobre as ações tomadas por Shuri, demonstra claramente todo o processo tecnológico desenvolvido por *Wakanda*, uma população que não passou pelos efeitos do colonialismo.

O conjunto de cenas mostrou as ações do Ubuntu quando T’Challa coloca uma pedra de conta no ferimento do agente Ross para mantê-lo vivo, e o processo de cura executado pela Shuri em seu laboratório.

Em um diálogo com Ross, Shuri explica ao agente que ele foi curado com o vibranium e o olhar dele de espanto, principalmente ao observar o laboratório subterrâneo de Shuri, com uma tecnologia muito superior ao que ele conhecia. Ao observar as janelas do laboratório ele vê os trens flutuantes de *Wakanda* que funcionavam por meio de um mecanismo magnético e sônico.

O conjunto dessas cenas deixa claro que *Wakanda* estava mais a frente em tecnologia que os colonizadores, principalmente em relação aos estudos da medicina, assim como os estudos de Imothesp em Kemet (Egito) a 2500 a.C. Desta forma, propõe-se realizar uma reflexão com os alunos sobre: quem definiu que o Grego Hipócrates é o pai da medicina que viveu entre os séculos V e IV a.C.? Não deveria ser Imothesp ?

Fica perceptível um caso de epistemicídio. Imothep tem a sua história apagada como a de outros indivíduos que auxiliaram o conhecimento da medicina. Destaca-se que algumas regiões da África utilizavam teias de aranha no combate a infecções como se fosse um *band-aid* natural. (Dass, 2020 apud Mascarenhas, 2021).

Possibilidades metodológicas: roda de conversa, aula expositiva dialogada

4.2.4 Fontes Materiais

Ao tratar das fontes materiais, os materiais didáticos, geralmente, apresentam objetos indígenas como pontas de lança, machados, etc. E, apresentam também alguns equipamentos como espadas, lanças e outros equipamentos de guerra utilizados pelos Europeus, como os Gregos e os Romanos. Pouco é apresentado sobre as fontes materiais Africanas e, quando aparece alguma imagem, geralmente é algo rudimentar, muito diferente de quando se mostra os equipamentos Europeus. Facilmente tem-se a impressão de que tanto os povos Africanos e Americanos não conseguiram avançar em tecnologia ou avançaram muito pouco.

Os estudos arqueológicos no continente Africano têm demonstrado os avanços desses povos na medicina, metalurgia e na área química.

Eixo – Fontes históricas - fonte material: procedimento médico

Sugestão: 1º ano

Habilidades BNCC:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo

e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

Cenas Escolhidas:

1 Cena: 00:58:28 – 01:01:22

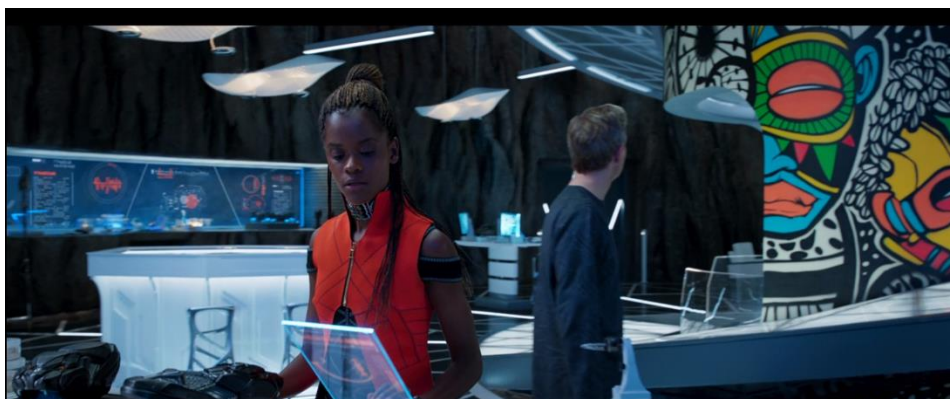
2 Cena: 01:08:32 – 01:11:03

3 Cena: 01:44:46 – 01:47:14

4 Cena: 01:47:49 – 01:49:22

5 Cena: (5) 01:49:31 – 01:51:57

O conjunto de cenas remete ao processo de cura do agente Ross, após um tiro que recebeu na coluna através da tecnologia de *Wakanda* e o processo de criação da erva coração. As duas cenas demonstram um processo físico-químico vinculado à área da medicina, além da construção da armadura de Riri Willians, a Iron Heart³⁰.



³⁰ Riri Willians é uma adolescente negra (15 anos) que entrou para o MIT precocemente. Já nos primeiros anos conseguiu construir uma armadura ao modelo Tony Stark (Homem de Ferro) com material da universidade.



O professor, ao apresentar esse conjunto de cenas, pode explicar que as fontes materiais provenientes da África demonstram que esses povos desenvolveram, por exemplo, tecnologias avançadas na área das ciências da natureza.



Prótese articulada para o pé encontrada em um pé de uma mulher da nobreza com cerca de 50 a 60 anos. O Objeto está exposto no Museu do Cairo e ficou conhecido como “dedo de Cairo”, data de cerca de 2.900 a. C (Mascarenhas, 2021).

Análise e Discussão:

O procedimento médico é desempenhado com maestria com o auxílio de uma Inteligência Artificial (IA) que conseguiu reconstruir a área que estava ferida no Agente Ross. O diálogo demonstra que se não fosse tratado em *Wakanda* talvez o agente não estaria vivo e recuperado fisicamente. O fato de não ter passado pelas mazelas do colonialismo permitiu aos wakandanos desenvolver uma tecnologia muito avançada em relação aos ocidentais. Ao colocar a pedra de conta no ferimento de Ross, T'Challa permitiu que o agente permanecesse vivo. A

ação do rei de *Wakanda* nos permite averiguar uma ação ubuntuísta de solidariedade em relação à vida do outro.

Ao acordar, o agente Ross está espantado por estar curado. Shuri explica a ele que foi curado com o vibranium. Ross fica espantado principalmente ao observar o laboratório subterrâneo de Shuri, com uma tecnologia muito à frente do que conhecia, principalmente ao observar das janelas do laboratório os trens flutuantes de *Wakanda* que funcionavam através de um mecanismo magnético e sônico.

O conjunto dessas cenas demonstra que *Wakanda* estava muito à frente em tecnologia para a saúde do que os colonizadores. Em referência a isso pode-se averiguar os estudos de Imothep em Kemit (Egito) a 2500 a.C. Na imagem anterior, encontra-se uma prótese de dedo feita de couro e madeira há cerca de 2900 a.C. Fica perceptível mais um caso de epistemicídio sobre os conhecimentos da medicina da África Antiga que foi apagado.

Possibilidades metodológicas: roda de conversa, aula expositiva dialogada.

4.2.5 Colonialismo/Imperialismo e seus eixos

O colonialismo é um conteúdo que costuma ser trabalhado no 1º ano do EM e, em alguns sistemas de ensino, também no 3º EM como forma de revisão dos conteúdos para o vestibular ou para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O colonialismo é desenvolvido na sala de aula concomitante ao conteúdo Ciclo das Grandes Navegações ou Expansão Marítima. O mesmo ocorre com o conteúdo de Imperialismo, em alguns sistemas de ensino trabalham no 2º EM e outros também no 3º EM para o vestibular.

Ao professor cabe planejamento, estudo e reflexão sobre sua prática docente para que não reproduza alguns sentidos comuns como o fato de que somente a Europa produziu uma ciência de navegação, apresentação de Africanos como primitivos e pouco desenvolvidos, ou a ideia de que não havia uma história anterior aos Africanos e indígenas, ou ainda falas etnocêntricas com a visão eurocêntrica, etc.

Eixo – Colonialismo/Imperialismo

Sugestão: 1º ano e 3º Ano

Habilidades BNCC:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente

seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

Cenas Escolhidas: 1 Cena: 00:15:29 – 00:18:47 (Pantera Negra 2018)

O professor ao apresentar a cena pode trabalhar com a apropriação de artefatos culturais de Africanos no século XVI, pelas ações do colonialismo e, no século XIX, pelas ações do imperialismo. Ressaltando que a exposição de artefatos apropriados da África, sem reparação às regiões é uma continuidade da exploração Europeia que obtém o lucro a partir da escamoteação.

É possível trabalhar também a visão de superioridade eurocêntrica da especialista do Museu Britânico, que ao conhecer Killmonger, um afrodiaspórico o trata como um ignorante sobre a história da África Ocidental. Fica claro nesta cena as ações da colonialidade pela dificuldade da especialista do Museu Britânico de reconhecer o conhecimento intelectual de um afrodiaspórico, já que pela colonialidade este estaria distante do saber científico.



Análise e Discussão:

A cena promove uma série de elementos como racismo, apropriação de artefatos, exploração econômica desses objetos, ausência de reparação histórica, construção da riqueza britânica, em que parte dela foi construída através da exploração dos territórios Africanos.

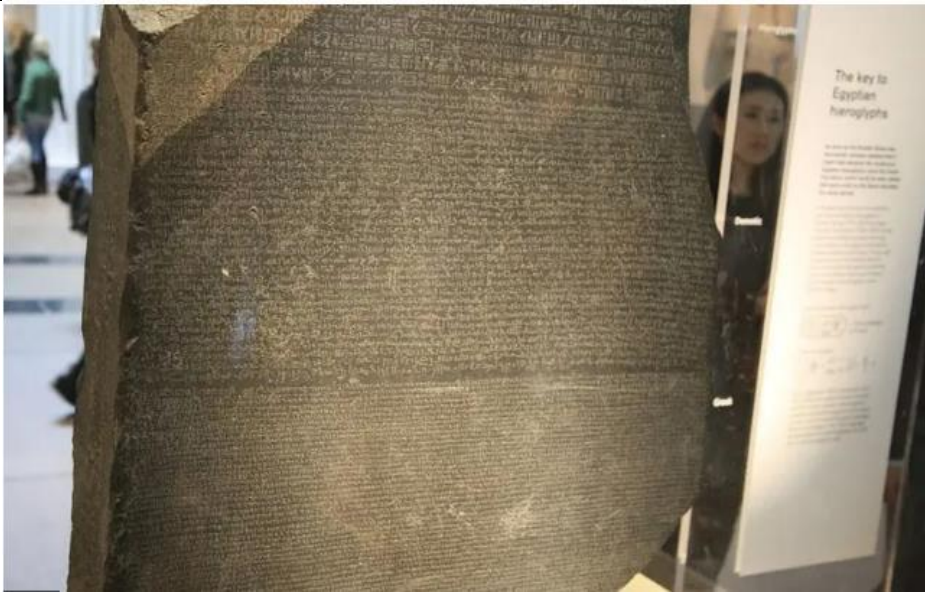
Killmonger, no Museu de Londres, observa alguns artefatos Africanos e elogia as peças para uma especialista do museu. Faz perguntas sobre algumas máscaras e ela responde que são da tribo Bobo Ashanti em Gana, do século XIX, e do Edo, no Benin, do século XVI. Ao perguntar de um machado, ela diz que é de Fula, Benin, do século VII. Imediatamente, Killmonger responde e diz que ela está errada, pois o artefato estava com o povo do Benin, mas é de Wakanda, foi feito de vibranium e roubado pelos Ingleses, em uma menção ao imperialismo/neocolonialismo. Killmonger diz que irá aliviá-la daquele peso e ela responde que os itens não estão à venda. Killmonger pergunta como ela acha que os seus ancestrais os conseguiram: “– Pagaram um valor justo? Ou pegaram como fizeram com tudo?”

Ao ser questionada de forma intensa historicamente ela diz que irá solicitar que Killmonger se retire, ele responde à especialista: “colocou os seguranças atrás de mim desde quando eu entrei no museu. Mas não olhou o que botou em seu copo”. A especialista demonstra sinais de desconforto. Ela olha para o copo espantada e o segurança puxa o braço de Killmonger para retirá-lo do ambiente. Killmonger diz ao segurança que a especialista não está bem e ela cai ao chão. Killmonger chama por ajuda. Uma equipe de socorro aparece e entre os socorristas está o terrorista/contrabandista Belga Ulysses Klaw que com uma arma sônica em sua mão quebra o vidro que protegia o machado, pega-o e foge com Killmonger .

É possível relacionar a cena sobre os inúmeros casos de racismo que acontecem em vários lugares do Brasil e o olhar dos seguranças para os afrodiáspóricos negros que são julgados como malfeitores ao entrarem em alguns estabelecimentos e instituições. No caso apresentado na cena, a ação de Killmonger no final é entendida como roubo, porém, a apropriação de artefatos Africanos expostos em museus Africanos é vista como conquista Europeia, sendo tratado até de forma elogiosa.

Outro aspecto passível de debate é a apropriação de bens africanos pelo colonialismo e o imperialismo³¹ e a exploração financeira desses artefatos. Há várias ocorrências de países Africanos que solicitam o retorno dessas peças para as suas origens, mas que, no entanto, recebem a como devolutiva a desculpa Europeia de que na Europa estão protegidos. É estranho para não dizer cômico.

³¹ <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46335947>



A Pedra Roseta foi escamoteada do Egito pelo exército francês liderado por Napoleão Bonaparte em 1799. Por volta de 1801, tropas Otomanas e Inglesas derrotaram os franceses e, em 1802, quando foi levada para o Museu Britânico onde está exposta atualmente.

Possibilidades metodológicas: roda de conversa, aula expositiva dialogada.

Eixo – Colonialismo/Imperialismo/Economia/Meio Ambiente

Sugestão: 2º EM e 3º EM

Habilidades BNCC:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as

ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

Cenas Escolhidas: 1 Cena: 00:11:57 – 00:13:55) (Pantera Negra 2018)

2 Cena: 00:06:29 – 00:11:50 (Pantera Negra *Wakanda* para Sempre 2022)

A primeira cena mostra o rei T'Challa, Okoie e Nakia chegando em Wakanda na nave pata real. A cena mostra a cidade-estado construída em uma formação extremamente tecnológica

em uma mistura com o meio ambiente, ou seja, demonstra a possibilidade da construção de uma cidade sustentável.

Já a cena 2 retrata a Rainha Ramonda de Wakanda na ONU, em Genebra, na Suíça, para resolver um conflito, em que é acusada de não colaborar com o mundo, nos avanços tecnológicos e em compartilhar o vibranium para a construção de um relacionamento pacífico entre os países membros. A rainha Ramonda informa que não é a primeira vez que foi atacada e que, segundo a política de seu país, Wakanda não vai comercializar vibranium, por nenhum motivo. O fato de não negociarem não é devido aos perigos do vibranium, mas pelo potencial iminente de risco que ele causaria à humanidade, caso estivesse nas mãos dos países membros. A rainha disse isso respondendo aos representantes dos Estados Unidos e da França.

Os Franceses, em uma operação secreta, vestidos de terroristas, atacaram um Centro de Ajuda Wakandano no Mali, na tentativa de roubarem o vibranium desta base de Wakanda. Os soldados Franceses foram presos pelos wakandanos e levados até o salão principal de Genebra.





O professor ao apresentar a cena tem a oportunidade de trabalhar os interesses Europeus, Estadunidenses e Chineses na África fazendo uma comparação com a exploração realizada no passado e na contemporaneidade.

Análise e Discussão:

O ataque “terrorista disfarçado” promovido pelos Franceses foi uma tentativa de forçar Wakanda a vender vibranium aos EUA e Europa, após a morte do rei T’Challa, sendo que Wakanda estava sendo governado pela rainha Ramonda. Um dos propósitos implícitos na cena é demonstrar que um país com tamanha tecnologia e recursos está enfraquecido, pois também é governado por uma mulher negra. França e EUA tentam produzir a imagem que Wakanda estaria enfraquecida após a morte de T’Challa, porém isso não é a realidade, pois os soldados Franceses foram derrotados e presos pelas Dora Milaje e são apresentados como os responsáveis pelo ataque ao Centro de Ajuda Wakandano em Ansongo, no Mali.

Assim como no passado, a África é vítima das nações Europeias, dos Estados Unidos e atualmente da China na exploração dos recursos naturais que são realizados através de péssimas condições de trabalho, promovendo a corrupção, trabalho infantil, doenças, morte e pobreza nos países Africanos. A exploração desses países simboliza a posição abjeta das nações exploradoras.



Exploração artesanal de cobalto na República Democrática do Congo³².

A imagem retrata a exploração de minérios no Congo que são utilizados pela indústria de tecnologia, com destaque para a Microsoft, a Apple e a Tesla. Segundo a BBC, o caso foi apresentado pela International Rights Advocates em nome de 14 famílias Congolenses que solicitam indenização pela morte de crianças nas minas de cobalto. O Congo produz 60% de todo o minério que é utilizado pelas empresas tecnologia para a fabricação de baterias de celular, enquanto os trabalhadores costumam receber de um a dois dólares por dia.

É necessário destacar a exploração ilegal diamantífera que ocorre nas regiões do Congo, Luanda, Angola e Moçambique³³, que também é realizada sobre péssimas condições de trabalho, com prejuízos ao meio ambiente, vitimando crianças e colocando povos em conflitos, em que o lucro abjeto se encontra nas mãos dos novos e antigos imperialistas.

Na África Oriental, eles empregaram outros métodos: dominaram pela força Sofala, Mombaça, e outras cidades costeiras, onde implantaram guarnições e recolheram o imposto em benefício ao rei de Portugal. Ao mesmo tempo, eles procuravam apoderar-se do comércio do ouro, do marfim e dos metais existentes entre a costa, o interior e a Índia. [...] O comércio com a África era assaz lucrativo para Portugal. Segundo os cálculos de Lúcio de Azevedo, os ganhos da Coroa, que se elevavam a cerca de 60 milhões de reais, na década de 1480, já atingiam 200 milhões sob o reinado do rei Manuel (1491-1521) e não menos de 279,5 milhões em 1534. Ao que tudo indica, esta progressão explica-se não só pelas trocas com a Índia, mas também, e, sobretudo, pelas relações econômicas com a África. Além disso, está formidável fonte de metal precioso, vindo do continente negro, permitiu a Joao II e ao seu sucessor Manuel estabilizarem a moeda de prata, de cunharem o cruzado, moeda de ouro de grande valor, e, sobretudo, de reforçarem a frota, bem como, de desenvolverem a administração do Estado e das colônias. (Ogot; 2010, p. 4).

O professor não pode deixar de relacionar as ações Portuguesas no continente Africano como a violência, apropriação do ouro e o tráfico de escravos. Lembrando que o desenvolvimento Português não é apenas fruto de um empreendedorismo científico e econômico, mas em boa parte dos ganhos obtidos na África através do comércio e da violência. Não é à toa que o presidente de Portugal³⁴ em declaração no mês de abril de 2024, assumiu total responsabilidade pelos danos causados aos indígenas e Africanos pela escravidão e os bens saqueados. A declaração do presidente Marcelo Rebelo de Souza não tem efeito prático, pois qualquer decisão dependeria da aprovação do parlamento, no entanto, o reconhecimento simbólico do presidente é um passo importante para a história.

³² <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50828077>

³³ <https://www.dw.com/pt-002/o-lado-sombrio-dos-neg%C3%B3cios-de-diamantes-em-%C3%A1frica/a-64774277>

³⁴ <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2024/04/25/presidente-de-portugal-fala-em-reparacao-ao-brasil-por-escravidao-entenda-o-que-significa-na-pratica.ghml>

Contudo, deve ser afirmado que o sucesso de *Wakanda*, como região próspera e tecnológica para todas as pessoas no interior da África explica-se também pelo fato de não ter passado pela escravidão moderna capitalista cristã. Sendo capaz de utilizar os seus recursos naturais conforme as suas características culturais, preservando o meio ambiente.

Possibilidades metodológicas: roda de conversa, aula expositiva dialogada.

Eixo – Colonialismo/Imperialismo/Tecnologia

Sugestão: 1º Ano, 2º Ano e 3º Ano

Habilidades BNCC:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc., avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

Cenas Escolhidas: 1 Cena: 00:35:40 – 00:51:40 (Pantera Negra *Wakanda* para Sempre (2022)

2 Cena: 01:01:01 – 01:15:15 (Pantera Negra *Wakanda* para Sempre 2022)



O conjunto de cenas está representado em dois momentos: o primeiro é quando Shuri e Okoye, por ordem da rainha Ramonda decidem ir atrás da cientista Riri Williams que construiu uma máquina para encontrar vibranium. Para surpresa delas, Riri é uma jovem estudante. Após uma apresentação desastrosa de Okoye e Shuri, a jovem decide ir com as duas para Wakanda, porém, alguns fatos atrapalham a viagem das três: primeiro, a perseguição do FBI e, posteriormente, um conflito com os soldados de Namor que capturam Shuri e Riri .

Shuri e Riri Williams encontram-se em uma caverna subaquática após serem levadas pelos soldados de Namor. Ao acordarem, Shuri é levada até o rei/divindade Namor que conta a sua história desde o século XVI, quando os Espanhóis chegaram e dominaram a aldeia de sua mãe. Eles, além da violência utilizada contra os indígenas, os contaminaram com varíola, impuseram a sua língua e a sua religião. Namor conta que em meio a toda fome, pobreza e morte

causada pelos espanhóis, o xamã da tribo orou para o Deus Chaac (Deus da Chuva para os maias) que lhe mostrou uma planta azul que nascia nas pedras³⁵ no fundo do oceano. O xamã preparou uma bebida com a planta, e o líquido foi consumido pelos sobreviventes da tribo que acordaram com a coloração azul, pois perderam a capacidade de viverem na superfície, mas conseguiam viver no fundo do mar. A mãe de Namor estava grávida e concebeu a luz a divindade/rei Namor (KuKulkan).

Namor, após uma conversa com Shuri a leva para conhecer Talokan, a sua cidade no fundo do oceano. A cidade é extremamente tecnológica, os habitantes possuem convivência pacífica com os animais marinhos, os humanos respiram no fundo do mar sem a ajuda de aparelhos - diferente de Shuri que teve que usar uma roupa especial para chegar até o local. Shuri fica impressionada ao ver a cidade/estado, inclusive pela construção do sol artificial engendrado por Namor.

Análise e Discussão:

A cena possibilita ao professor trabalhar com uma temática extensa que parte da vida dos indígenas anterior ao século XVI, a visão de conquista desenvolvida pela ideologia eurocêntrica que ignora a população local tratando-a como primitiva. Um ponto fundamental é o enterro da mãe de KuKulkan na superfície, pois é a primeira vez que a divindade/rei vê os Espanhóis e parte de seu povo sendo escravizado. O seu sentimento foi de vingança e ódio. Ao destruir uma comunidade Espanhola, um padre jesuíta chamou KuKulkan de “el niño sin amor” – assim ficou conhecido como Namor. Kukulcan diz que adotou o nome Namor porque não tem amor pelo povo da superfície.

O desenvolvimento de Talokan está intrinsecamente relacionado ao fato de não ter sido vítima do colonialismo do século XVI, o seu desenvolvimento científico está pautado também no uso sustentável do vibranium sem prejudicar a vida no oceano, pois como é visto na cena, o relacionamento amistoso com os animais marinhos, as algas e as correntes marítimas formam um grande sistema de compartilhamento da vida como um todo.

O desejo dos EUA em encontrar vibranium no mundo é novamente uma tentativa de sujeitar outros povos a um novo colonialismo. O temor de Namor dos Estadunidenses encontrarem Talokan está no fato de saber e ter na memória os efeitos do processo colonial.

Namor não entende que Riri Wilians não tem culpa de ter criado a máquina, o fato de querer matá-la é para proteger o seu povo, dado a sua experiência com o colonialismo no século

³⁵ As pedras são vibranium, o que deixa claro que este metal, não é encontrado apenas em Wakanda.

XVI. Shuri enxerga Riri como uma irmã, apesar de afrodiáspórica, é uma irmã de África, por isso é fundamental protegê-la. É importante ressaltar que *Wakanda* já estava construindo os centros de ajuda educacional pelo mundo, auxiliando os afrodiáspóricos.

A cena coloca em debate o sentimento daqueles que sofrem com a exploração do conquistador, a dor, o sofrimento e a destruição territorial causado pelo opressor.

Riri Willians é uma aluna negra do Massachusetts Institute of Technology (MIT)³⁶ e conseguiu entrar na faculdade aos 15 anos de idade, devido a sua inteligência precocemente avançada. É possível trabalhar a identidade negra positiva, a valorização dos afrodiáspóricos e o combate ao racismo. Demonstrar ao aluno negro que é possível ele se tornar um cientista e que isso não é algo que apenas está na ficção, mas também na vida real. Mostrar isso para alunos negros nas escolas é extremamente importante, pois muitas vezes são vistos, por eles mesmos ou por terceiros, apenas com aptidões esportivas ou para o trabalho braçal.

É fundamental trabalhar com os alunos alguns exemplos de negros que se destacaram intelectualmente como Rebeca Davi Lee Crumpler, a primeira mulher negra a receber um diploma de médica em 1864 pela New England Female Medical College, com 33 anos. Rebeca havia recebido uma bolsa de estudos, Wade Scholarship Fund, criado pelo abolicionista de Ohio Benjamin Wade (Pinheiro, 2020). Outro exemplo é Maria Odília Teixeira Lavigne, a primeira médica negra do Brasil e primeira professora negra em uma faculdade de Medicina. Maria Odília era filha do médico José Pereira Teixeira de origem pobre, professor da Faculdade de Medicina da Bahia (FAMEB). Ela foi a quinta mulher a se formar em medicina na Bahia, sendo a primeira negra no ano de 1909, sua tese de doutoramento foi sobre cirrose hepática alcoólica. Maria Odília também foi professora auxiliar de ensino de clínica obstétrica na FAMEB (Pinheiro, 2020).

Possibilidades metodológicas: roda de conversa, aula expositiva dialogada.

4.3 – Ciência/Tecnologia

No eixo de Ciência e Tecnologia a proposta é desenvolver a temática para ser trabalhada para o 2ºEM e 3ºEM. A ideia é oportunizar ao professor trabalhar o eixo em todos os anos usando os exemplos de África e de afrodiáspóricos no desenvolvimento científico. Demonstrar a existência de um desenvolvimento científico na África, algo silenciado pelo colonialismo, como

³⁶ Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT)

também o desenvolvimento científico produzido por afrodiáspóricos e são fundamentais para a fomentar uma educação antirracista.

Eixo – Ciência/Tecnologia
Sugestão: 2ºAno e 3ºAno
<p>Habilidades BNCC:</p> <p>(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</p> <p>(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</p> <p>(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.</p> <p>(EM13CHS302) Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.</p> <p>(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</p> <p>(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.</p>
<p>Cenas Escolhidas: 1 Cena: 00:37:25 – 00:41:01 (Pantera Negra 2018)</p> <p>2 Cena: 01:08:32 – 01:11:03 (Pantera Negra 2018)</p> <p>3 Cena: 01:44:45 – 01:59:20 (Pantera Negra <i>Wakanda</i> para Sempre 2022)</p>



As cenas contemplam o desenvolvimento científico de *Wakanda*, o destaque é para o laboratório de Shuri que atua nos estudos de desenvolvimento do traje do Pantera Negra através de nanotecnologia e o uso da energia cinética. A proposta da cena 01 não é apenas mostrar o laboratório de Shuri e todas as suas tecnologias, mas apresentar a possibilidade do ensino

interdisciplinar em que é possível também trabalhar um conteúdo do componente curricular de Física.

Em relação à cena 02, o destaque é para a extração de uma bala no Agente Ross. A cena tem o propósito de demonstrar a avançada medicina wakandana, em relação aos outros países.

Já a cena 03 apresenta Shuri e Riri Willians trabalhando em um laboratório em *Wakanda*, neste caso, Shuri busca reconstruir a erva coração de forma sintética utilizando recursos arqueológicos como uma pulseira feita com fios de uma planta que nasce no fundo do oceano sobre as pedras de vibranium e o DNA de T'Challa. A tentativa é reconstruir a erva coração que havia sido destruída por N'Jadaka (Killmonger). Em um outro espaço do laboratório, Riri Willians a (Iron Heart)³⁷ constrói a sua armadura.

As três cenas têm o propósito de demonstrar o desenvolvimento científico de *Wakanda* como também a ciência desenvolvida por uma afrodiaspórica.

Análise e Discussão:

As cenas possibilitam ao professor trabalhar a existência do desenvolvimento científico na África e construir uma relação com os períodos do desenvolvimento científico Europeu, principalmente para o 2ºEM período em que é trabalhado a primeira e a segunda Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX. Neste momento, alguns teóricos, como Hegel, utilizaram o desenvolvimento da Europa para justificar a tese da superioridade branca, situação que contribuiu para a defesa das teses de branqueamento da população.

É necessário que os estereótipos de uma África não desenvolvida sejam quebrados, para isso é possível analisar algumas situações com o objetivo de demonstrar aos alunos que o que é apresentado no filme é possível. Como exemplo, temos o cirurgião inglês R.W. Felkin que visitou em, 1879, a região Africana hoje conhecida como Uganda e testemunhou uma cesariana feita por médicos do povo banyoro que mostraram conhecimentos e conceitos e técnicas como assepsia, hematose, cauterização (Nascimento, 2008, p. 40).

O conhecimento médico cirúrgico antigo e tradicional na África, realizava também cirurgia de cataratas. Essa técnica foi encontrada no Mali e no Egito, bem como há cerca de 4.600 anos atrás. [...] Os Banyoro, também, detinham a séculos atrás o conhecimento acerca da vacinação e da farmacologia, logo, as técnicas médicas e terapêuticas africanas não estavam voltadas, somente, para o mundo mágico, mas também para o conhecimento científico, para a observação atenta do paciente (Nascimento, 1996, p. 27)

³⁷Iron Heart - Coração de Ferro

Outro exemplo é a metalurgia na Tanzânia. Próximo ao lago Vitória, os haya produziam o aço com fornos que superavam a temperatura dos quatrocentos graus centígrados há cerca de 2000 anos. Essa era a temperatura dos fornos europeus no século XIX. “O antropólogo Peter Schimidt da Universidade Brown, estudou o fenômeno durante nove anos, e conseguiu reproduzir as técnicas antigas de fundição, seguindo as indicações dos anciãos”. (Nascimento, 2008, p.43).

É necessário lembrar da atuação dos povos Africanos nas navegações oceânicas e romper com estereótipos, como aquele que postula que os Africanos viviam isolados e não produziam grandes embarcações. “Na África Oriental os povos desta região enviavam elefantes e ouro para a China no século XII em embarcações mais modernas que as caravelas Portuguesas utilizadas três séculos depois para chegarem à América”. (Nascimento, 2008, p. 44).

Além daquilo que foi produzido na África é essencial destacar os afrodiáspóricos e suas produções, como Alice Augusta Ball que foi a primeira mulher negra química e farmacêutica Estadunidense, formando-se na Universidade de Washington e desenvolvendo um óleo para o tratamento para hanseníase extremamente eficaz. (Pinheiro, 2020, p. 25)

No Brasil destaca-se no final do século XIX o afrodiáspórico André Rebouças que se formou na Escola de Aplicação da Praia Vermelha, atuou como engenheiro militar durante a Guerra do Paraguai e criou um modelo de torpedo que era lançado embaixo d’água e explodia ao atingir o navio adversário. André também atuou na construção de ferrovias, portos e fortalezas, tendo atuação marcante no movimento abolicionista³⁸.

Para a história recente de desenvolvimento da tecnologia, podemos citar Gladys Mae West que foi uma matemática Afro-Americana, nascida em 1931, que teve um papel fundamental na criação do GPS, sendo a segunda mulher negra contratada para trabalhar pelo Campo de Provas Naval da Virginia da Marinha dos EUA. Na década de 1980 especializou-se em sistemas de larga escala para computadores e processamento de dados, em que buscava analisar as informações dos satélites, “ela programou um computador que calculava um geóide da Terra (a forma do planeta) com precisão, o que permitiu a existência do GPS”³⁹.

Outro fato fundamental da história recente foi o mapeamento do sequenciamento do genoma do coronavírus feito pela cientista negra brasileira Jacqueline Goes de Jesus que integrou um dos primeiros grupos de cientistas que trabalhavam no mapeamento. Em 48 horas após o primeiro caso da Covid-19 no país a cientista conseguiu com êxito realizar o

³⁸ <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/nascido-ha-180-anos-andre-reboucas-revolucionou-engenharia-e-defendeu-abolicao>

³⁹ <https://oglobo.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2024/03/27/mae-do-gps-conheca-a-mulher-negra-por-tras-da-invencao-que-mudou-a-tecnologia.ghtml>

sequenciamento. A média de prazo para os demais países foi de 15 dias. O fato permitiu diferenciar o genoma do vírus que infectou o brasileiro com o de Wuhan na China. Jacqueline é doutora em Patologia Humana Experimental, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, atualmente, desenvolve pesquisas em nível de pós-doutorado no Instituto de Medicina Tropical de São Paulo da Universidade de São Paulo (IMT/USP). Ela também integra o Centro Conjunto Brasil-Reino Unido para Descoberta, Diagnóstico, Genômica e Epidemiologia de Arbovírus (Brazil-UK Centre for Arbovirus Discovery, Diagnosis, Genomics and Epidemiology)⁴⁰.

Ensinar a produção científica produzida pela África Antiga e, posteriormente, pelos afrodiaspóricos e comparar com os eventos dos séculos XVIII e XIX, possibilita ao aluno negro a construção de uma identidade positiva e a possibilidade de combater os efeitos da colonialidade e do racismo na sociedade brasileira, além de demonstrar para os discentes negros a existência de indivíduos negros que foram destaque no desenvolvimento da sociedade. Ao aluno branco é apresentado um outro lado da história que passa por despercebido, já que, a educação tem atuado de forma colonial.

⁴⁰ <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/assuntos/noticias/2021/dezembro/jacqueline-goes-de-jesus-cientista-que-mapeou-o-genoma-do-coronavirus-e-homenageada-pelo-cns>

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este trabalho afirmando que essa pesquisa é fruto do “eu” professor, como parte de minha história como docente, sobre o trabalho com os conteúdos de História da África, a empolgação e o vislumbre sobre como usar os filmes *Pantera Negra* (2018) e *Pantera Negra Wakanda para Sempre* (2022) na sala de aula, somado ao caminho que encontrei por meio da disciplina de Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira.

Este produto é um auxílio ao professor e, apesar deste ponto do trabalho ser chamado de “considerações finais”, ele não está concluído por si, mas é um pontapé inicial para que outros possam continuar e expandir aquilo que foi desenvolvido aqui. Aprendi com a história da África que os ciclos abrem e fecham possibilitando a continuidade e abertura de outros. Jamais poderia imaginar que a leitura de HQ’s incentivada por uma professora na segunda série do primário seria tão transformador.

Desta forma, esse produto é só uma partícula para as possíveis e próximas metodologias de ensino que buscarão enaltecer a identidade negra positiva na sala de aula, na perspectiva de uma nova forma de ensinar, para um novo presente, abrindo novos ciclos continuamente.

O produto buscou atender os problemas relatados pelos professores por Silva (2007), mas apontou também para os obstáculos em relação à formação dos professores para o ensino de História da África (Felipe, 2020) e para as subjetividades dos docentes na aplicação dos conteúdos sobre África e em relação às questões sobre o racismo (Felipe, 2016). Não sendo possível pensar apenas em conteúdo de sala, mas na formação do “ser”, o caminho “Do ser colonial para o Decolonial” é uma passagem em conjunto do docente e do discente.

Não é possível romper com a colonialidade sozinho, é necessário caminhar com alguém, este trabalho buscou encontrar um “braço” para caminhar, para isso buscou olhar para a trajetória do Movimento Negro no Brasil e sua luta pela educação desde a abolição, passando pelos movimentos de repressão da História do Brasil, até chegar à fase democrática. Talvez a maior conquista do movimento seja a continuidade e a perseverança de sempre existir alguém para lutar pela Educação dos negros, como perspectiva de existir e enfrentar a colonialidade.

O público ao qual se destina esse produto são os professores e alunos do Ensino Médio pelo fato de estarem ávidos a promover transformações na sociedade e romper com as estruturas existentes para criar o novo. Espera-se que com esse produto, seja possível contribuir para a

construção de um olhar decolonial na Educação Básica. Para trazer o ímpeto de mudança da juventude para as possibilidades de uma Educação decolonial foi utilizado como fonte os filmes *Pantera Negra* (2018) e *Pantera Negra Wakanda para Sempre* (2022). A ideia foi utilizar toda a potencialidade das narrativas fílmicas e a repercussão dos filmes com o público no Brasil e no mundo.

O filme trouxe representatividade e valorização para a figura do negro impactando crianças, jovens e adultos e foi utilizado como fonte para trabalhar e desenvolver os conteúdos de História da África, apresentando aos discentes um território que foi silenciado pelo colonialismo do século XVI e pela modernidade do XVIII que é mantida pela colonialidade na contemporaneidade.

Mas, aos poucos, a África é reavivada inicialmente por meio das trilhas da Escola dos Anais e dos historiadores negros que escreveram sobre a África no século XX. Para rememorar ao mundo a África que foi silenciada, a Lei 10.639/2003 cumpre um papel fundamental, assim como os autores decoloniais, e os grupos de pesquisa universitários sobre História da África. Compreendo que sem a relação entre os filmes, a Lei 10.639/2003 e os estudos sobre colonialidade e decolonialidade não seria possível a existência desse produto.

O produto teve como objetivo central contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de História da África para além das especificidades do conteúdo, com possibilidades de utilizar a África como exemplo em outros conteúdos da disciplina de História, oportunizando ao professor flexibilidade e variedade no exercício da docência. O produto contemplou as habilidades impostas pela BNCC, ou seja, considerando o currículo vigente que deve nortear o desempenho da função docente na sala de aula.

Repensar a África e os estereótipos impostos pelo eurocentrismo é romper com um pensamento imposto a gerações, e como isso foi sendo introjetado na sociedade. Demonstrar que na África antiga a ciência, a medicina, a química e a física, já eram bem desenvolvidas e estavam a frente de muitos povos, que o Mali atingiu a América com grandes navios e comercializaram com os Maias foi um momento de empolgação e uma sensação de um “eu sabia”. O mesmo ocorria quando conhecia a produção científica de afrodiáspóricos pelo mundo.

E por que dedicar ao produto a visão científica? Como aluno negro, inúmeras vezes eu ficava esperando o professor de História apresentar a África e seus inventos, o seu conhecimento científico, economia, tecnologia e política, mas não aconteceu. Pouco aconteceu na minha vida universitária, mas não posso dizer o mesmo na pós-graduação, no âmbito do ProfHistória. Esse produto é fruto de questionamentos que partiram de um adolescente e que percebeu as mesmas dúvidas em alguns alunos.

Desejo que esse ciclo comece a ser fechado e espero que esse produto seja uma abertura para que outros continuem a trilhá-lo. Assim como toda pesquisa tem seus limites, este produto atingiu o seu, para essa etapa da pesquisa. Mas não se encerra aqui, pois é um início para que outros continuem a pesquisar e incentivar a identidade negra positiva através da Educação. Esse era um dos “sonhos dos nossos ancestrais”, para se produzir um novo presente, não é possível esquecer o passado e nem os seus efeitos no presente.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Censo 2000. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2000/Primeiros_Resultados_Amostra/Tabelas_pdf/grandes_regioes/tabela_2_1_1.pdf> Acesso em 04 maio 2024. Censo 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=censo+2010+popula%C3%A7%C3%A3o+por+ra%C3%A7a>> Acesso em 04 maio 2024. Censo 2022. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>> Acesso em 04 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 11 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>>. Acesso em 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 10 jul. 2022.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, nº41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

PINHEIRO, Bárbara. História preta das coisas: 50 Invenções científico-tecnológicas de pessoas negras. 1.ed. São Paulo. Livraria da Física, 2021.

BARBOSA, M. S. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa (São Paulo)**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 47-63, 2008. DOI: 10.11606/issn.1983-6023.sank.2008.88723. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88723>. Acesso em: 6 ago. 2023.

COSTA J. B., & GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, 31(1), 15–24, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>>. Acesso em 26 jul. 2024

CABRAL, Umberlândia. **País tem quase 40% da população em municípios sem salas de cinema**. Agência IBGE Notícias. Brasília. 05 de dezembro de 2019. Disponível em: <

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26239-pais-tem-quase-40-da-populacao-em-municipios-sem-salas-de-cinema#:~:text=Enquanto%2044%25%20dos%20pretos%20ou,era%20de%2034%2C8%25.&text=Enquanto%20livrarias%2C%20jornais%20impressos%20e,10%25%20nos%20%2C3%20BAltimos%2012%20anos.>> Acesso em 09 jun. 2023.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber; eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. Clacso. 2005.

FELIPE, Delton Aparecido. O Ensino de História da África na Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica: Temas e Encaminhamentos Pedagógicos. **Dialogia**, São Paulo, nº 39, p. 1-16, 2021.

FELIPE, Delton Aparecido. A construção do plano de ensino de história da África no ensino superior: desafios, temas e referências. **Revista História Hoje (Maringá)**, 9(17), 162–186, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.20949/rhhj.v9i17.517>>. Acesso em 26 jul. 2024

FELIPE, Delton Aparecido. Representações de docentes de história sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica. **História & Ensino (Londrina)**, 22(1), 51–70, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n1p51>>. Acesso em 27 jul. 2024

FELIPE, Delton Aparecido; Teruya, Teresa Kazuko. A Narrativa Fílmica como Prática Cultural em Sala de Aula. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon-PR, n. 32, p. 100-119, 2015.

FELIPE, Delton Aparecido; Teruya, Teresa. O Processo Identitário na Educação Escolar e as Narrativas sobre a Negritude Brasileira. In: Revista Fórum Identidades, Itabaiana, Ano 9, Volume 17, p.29-48, jan-abr de 2015.

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

FRANÇA, Lincol Menezes. **Filosofia da História Hegeliana: Liberdade, Razão e o Mundo Germânico**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – UNESP Universidade Estadual Paulista Campus Marília. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

GONÇALVES, Anelise. **Crianças dizem porque são fãs do Pantera Negra: ‘parece com a gente’**. Universa Uol. São Paulo, 02 setembros de 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/09/02/criancas-negras-dizem-por-que-sao-fas-do-pantera-negra-parece-a-gente.htm>> Acesso em 09 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. In: **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Resistência Democrática: A Questão Racial e a Constituição Federal de 1988. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 928-945, 2018.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

MALOMALO, Bas'ilele. **Filosofia do Ubuntu: valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2014.

MANDARINO, Ana Cristina., & GOMBER, Estélio. Água e ancestralidade jeje-nagô: possibilidade de existências. **T.E.X.T.O.S DE H.I.S.T.Ó.R.I.A. Revista Do Programa De Pós-graduação Em História Da UnB**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 143–164. 2010

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. São Paulo, Autêntica, 2019.

MASCARENHAS, Érica Larusa Oliveira. Produção Científica Africana e Afrocentricidade: Beleza, Saúde, Cura e Natureza Holística da Ciência Africana. Dissertação (Mestrado em Ensino de Filosofia e História da Ciências) – UFBA Universidade Federal da Bahia, UFES Universidade Estadual de Feira de Santana. 2021.

NASCIMENTO, Ayrton M. Silva; SANTANA; Pedro Abelardo. Decolonialidade: Contribuições para (RE)Pensar a História. **Revista de Ciências Humanas Caeté**, v. 2, n. 3, p. 167-178, 2020.

NASCIMENTO, Elisa. **A Matriz africana no mundo**. São Paulo, Selo Negro, 2008.

PERIRA, Nilton Pereira; Rodrigues, Mara Cristina Matos. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(107), 2018. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3494>> Acesso em 04 jul. 2024

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo na América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber; eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. Clacso. 2005.

ROSSI, Mariana. **Mais Brasileiros se declaram negros e pardos e reduzem o número de brancos**. Jornal El País. São Paulo, 15 novembro de 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643_374264.html> Acesso em 11 jun. 2023

SANTOS, Natália Neris da Silva. **A voz e a palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988): um estudo das demandas por direitos**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. 2015.

SILVA, Andressa Queiroz; Júnior, Maurício dos Santos. Filme “Pantera Negra”: A representação positiva da África e do negro no cinema como ação de promoção da igualdade racial. **II Congresso Internacional Línguas Culturas e Literaturas em Diálogo: identidades silenciadas. Universidade de Brasília**. Linguísticas, Letras e Artes e as Novas Perspectivas do Saberes, Capítulo 15, p. (161-170), 2020. Disponível em: <<https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/filme-pantera-negra-a-representacao-positiva-da-africa-e-do-negro-no-cinema-como-acao-de-promocao-da-igualdade-racial>>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 13, p. 489-506, 2007.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-História ao Século XVI. Brasília.** UNESCO, MEC, UFSCAR. 2013

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na Educação: da rejeição a prática.** São Paulo: Contexto, 2009.