

5. O curso de História da África na perspectiva dos formadores

(...) eu acho que esta lei está obrigando as pessoas a voltarem para a sala de aula e na escola estão vendo a formação continuada de forma diferente.

Prof.º Marcelo Bitencourt

Essa lei foi acompanhada de uma pouco comum pressão da sociedade (...)

Profª Mônica Lima

(...) a circulação da negrada, com a qualificação acadêmica, ocupou alguns espaços-chaves, em termos de reprodução, seja de poder ou de conhecimento que também significa poder.

Prof.º Edson Borges

Neste capítulo apresento os professores formadores, suas participações, os objetivos do curso e suas avaliações em relação a esta iniciativa do SEPE. Assim como fiz no capítulo anterior, esta intervenção deve ser analisada dentro de um contexto mais amplo, tanto em relação à discussão racial no Brasil, como em relação à formação docente e à aplicação da Lei 10.639/03.

Neste sentido, farei uma breve caracterização dos professores formadores e de suas trajetórias, dos conteúdos do curso, sua justificativa e seu desenvolvimento. Em seguida, apresento as considerações destes professores sobre o curso de extensão do SEPE, a formação docente em História, as relações raciais e a Lei 10.639/03. Ao final, farei uma breve análise sobre o papel destes formadores no contexto de realização do curso em uma perspectiva mais ampla, sobre a discussão central desta tese.

5.1 A proposta do curso

O curso de História da África promovido pela Regional III do SEPE foi estruturado como um curso de extensão de 24 horas. Realizado durante seis sábados, entre 6 de maio e 15 de julho de 2006, foi ministrado pelos seguintes professores: Dr. Marcelo Bitencourt; Drª Mônica Lima e Souza, Doutorando Edson Borges, e Dr. José Maria Nunes Pereira¹.

¹ Como dito na introdução, não foi possível entrevistar este professor, em função de impedimentos pessoais durante o período da pesquisa. Entretanto, a referência a este professor estará presente em várias partes deste capítulo. Em relação aos outros professores, obtive suas autorizações para registrar seus nomes nesta tese.

Marcelo Bitencourt é atualmente professor efetivo de História da África na UFF, universidade esta que foi pioneira no Rio de Janeiro a realizar um concurso público para esta área específica em 2004. É autor de diversos artigos sobre História contemporânea da África e, por conta de suas pesquisas no próprio continente africano, qualificou-se nos últimos 10 últimos anos como um intelectual reconhecido nesta área de conhecimento. No mestrado, realizado na USP, foi orientado por Carlos Serrano², quando defendeu a dissertação sobre “As linhas que formam o EME. Um estudo sobre a criação do Movimento Popular de Libertação de Angola”. No doutorado, foi orientado por Daniel Arão Reis, da UFF, e apresentou a tese sobre “O MPLA e a luta anticolonial (1961-1974)”. Ambos estudos baseado em pesquisas em Angola.

Edson Borges é outro profissional reconhecido. Sua trajetória como pesquisador na UCAM e, posteriormente, como professor de História da África, vem lhe possibilitando ascender ao mundo acadêmico. Ele também realizou pesquisas na África durante seu mestrado, com a discussão sobre “Estado e Cultura: a Praxis Cultural da Frente de Libertação de Moçambique (1962-1982)” e, igualmente, sob orientação de Carlos Serrano. Em 2002, publicou o livro “Racismo, preconceito e intolerância”, em parceria com Jacques d’Adesky e Carlos Alberto de Medeiros (2002). Esta obra é um dos livros paradigmáticos mais divulgados em escolas brasileiras. Cabe recordar ainda que Edson Borges participou ativamente, na década de 1990, do MNU, caracterizando-se como um importante intelectual desta entidade.

Mônica Lima, por outro lado, consolida sua participação no cenário nacional principalmente a partir da promulgação da Lei 10.639/03. Fez seu doutorado na UFF defendendo a tese intitulada “Entre margens: o retorno à África de libertos no Brasil, 1830-1870”. Pela sua experiência na educação básica, onde é professora de História do CAP – UFRJ desde 1985, mas, fundamentalmente, pela sua formação em estudos africanos no curso de mestrado promovido pela UNESCO³ na década de 1980, bem como por suas pesquisas na África, passa a ser reconhecida como uma das principais expoentes na mobilização pela aplicação da lei. A partir de 2003, vem participando de diversas palestras, seminários e cursos e também como consultora de órgãos governamentais e autora de materiais didáticos que têm a chancela do Estado brasileiro. Temos como exemplo, nos últimos anos, seus escritos no projeto a “Cor da

² Angolano, antropólogo, africanista e professor da USP nacionalmente reconhecido.

³ Dissertação intitulada “Las ciudades ioruba y la resistencia al colonialismo inglés” (1989).

Cultura”, nos materiais do MEC, além de diversos materiais pedagógicos de secretarias municipais e estaduais de educação.

Como vimos no capítulo anterior, dois dirigentes do SEPE procuraram, no início de 2006, o Núcleo de Estudos Contemporâneos do Departamento de História da UFF (NEC) para realizar mais um curso de extensão da Regional III. Na ocasião, respondendo a uma demanda dos professores da base do SEPE, a temática era História da África com um objetivo definido: “Capacitar bacharéis e professores a introduzirem conteúdos de História da África na disciplina de História do Ensino Fundamental e Médio”. (Anexo 5)

O curso foi proposto ao professor Daniel Arão Reis, que à época era o coordenador do NEC, porém, a formulação do mesmo coube a Marcelo Bitencourt, que é especialista em História da África no Departamento de História da UFF e também membro do NEC.

Por conta de relações institucionais e de uma longa parceria acadêmica, Marcelo Bitencourt convidou os outros três professores. A proposta do curso, portanto, tinha como objetivo a discussão de História da África e atendia parcialmente aos objetivos dos sindicalistas, pois a grande demanda dos professores era adquirir uma formação para a Lei 10.639/03. O curso formulado tinha a seguinte justificativa:

O Curso de Extensão em História da África se justifica por dois motivos principais. O primeiro, por ser a África uma das matrizes históricas e culturais do povo brasileiro. (...) É reconhecido por quase todos o elevado grau de participação que as culturas, técnicas e instituições sociais africanas tiveram, e têm, na formação da nossa sociedade. Falta conhecer melhor o continente de origem dessa contribuição, sem o que grande parte da História brasileira torna-se quase incompreensível.

O segundo motivo relaciona-se com a urgente necessidade de uma compreensão mais integrada de processos históricos extremamente relevantes da época contemporânea, como foi o caso da descolonização da África e suas conseqüências. O novo patamar em que o Brasil pretende se inserir na atual cena internacional exige um estudo de novo tipo da África (...). Exige igualmente que esse estudo não seja realizado na visão eurocêntrica do tipo colonial, nem através da ótica ufanista, falsamente afrocêntrica, que se seguiu pouco depois da independência. (...). (Anexo 5)

A partir das categorias de análise que utilizo nesta tese, podemos considerar que os argumentos teóricos da justificativa do curso são bastante significativos, pois quando se defende que a contribuição africana pode representar um melhor entendimento da história brasileira, fora dos marcos eurocêntricos ou falsamente afrocêntricos, há uma lógica de construção do conhecimento histórico em que se constata a possibilidade de uma intervenção teórica para fazer valer a exigência de

novos lugares a partir dos quais falar, ou seja, um reordenamento da geopolítica do conhecimento e a emergência de um pensamento liminar que emerge nas fissuras entre o conhecimento hegemônico e os conhecimentos apagados pela colonialidade.

Entretanto, na redação da proposta, encontra-se um item que segue a justificativa com a denominação de “Necessidade e importância do curso”:

A lei n.º10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterou a legislação anterior que estabelecia 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". Desta forma, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornou-se obrigatório o estudo da História da África e dos Africanos e da luta dos negros no Brasil. (Anexo 5)

Ou seja, apesar da proposta do professor Marcelo Bitencourt, de priorizar somente História da África, não havia como escapar da discussão que representava a grande demanda dos professores da educação básica e do SEPE. Mas, os conteúdos do curso, de fato, restringiram-se ao estudo do continente africano, porém, como veremos mais adiante, as discussões durante o curso foram também permeadas pelas questões raciais no Brasil e na educação. Os principais pontos discutidos foram: Tráfico e Escravidão, Partilha e Resistência, Colonialismo, Descolonização e África pós-colonial.

Este curso foi desenvolvido durante seis sábados, em encontros quinzenais na parte da manhã, no teatro do Instituto Superior de Educação (ISERJ), situado na Tijuca, bairro da zona norte do município do Rio de Janeiro. A sequência das aulas ministradas foi a seguinte: “Tráfico e Escravidão”, pelos professores Mônica Lima e Marcelo Bitencourt, “Partilha e Resistência”, pelo professor Marcelo Bitencourt, “Colonialismo”, pelos professores José Maria Nunes e Marcelo Bitencourt, “Descolonização” foi cancelada⁴, “A África pós-colonial”, pelo professor Edson Borges e “Balanço do curso”, pelo professor Marcelo Bitencourt⁵.

Para o curso, foi elaborada uma pequena coletânea de textos, que serviu de base para a leitura dos cursistas e exposição dos conteúdos previstos por parte dos formadores. Aqui se faz necessário um breve resumo deste material, pois ele compõe um leque de questões que vem se consolidando no campo do conhecimento histórico

⁴ O professor Marcelo Bitencourt nos informou na entrevista que tanto ele como o Professor José Maria Nunes não poderiam estar presente neste dia.

⁵ Ainda segundo informação do mesmo professor, neste dia, não houve um balanço do curso como programado, mas uma aula de duas horas para dar continuidade à aula do professor Edson Borges, uma vez que a discussão desta temática era muito ampla; em seguida, foi realizado um balanço do curso, com duração de duas horas.

brasileiro e que, por sua vez, constitui-se como uma das bases teóricas da movimentação acadêmica em torno da Lei 10.639/03.

O primeiro texto é de autoria de Hebe Maria Mattos e Keila Grinberg (2003), “As relações Brasil-África no contexto do Atlântico Sul: escravidão, comércio e trocas culturais”. Trata-se de um artigo sobre a história da escravidão africana e suas relações com o tráfico escravista para o Brasil entre os séculos XVI e XIX.

A principal ideia que as autoras abordam refere-se às relações dos reinos africanos com o ocidente, pois, entendem as autoras que compreender estas relações nos possibilita um melhor entendimento do período colonial brasileiro bem como do século XIX. Os aspectos abordados no texto, para tal compreensão, baseiam-se em alguns elementos que a nova historiografia social da escravidão vem levantando há alguns anos. Ou seja, trata-se de um texto que aponta muitas reflexões sobre a relevância histórica dos povos africanos nas Américas e no Brasil. Esta discussão levanta uma nova interpretação sobre o Brasil que não se encontra nos livros didáticos e na formação daqueles professores de História formados no século passado.

Em seguida, temos o texto de Marcelo Bitencourt (2003), “Partilha, resistência e colonialismo”. O texto discute a penetração colonial na África, a partilha do continente pelos estados europeus no final do século XIX, as resistências africanas e os modelos de colonialismo assumidos por diversas nações europeias. Também aborda as diversas resistências dos povos africanos, suas táticas e estratégias enquanto sujeitos históricos e políticos no encontro com a colonização, não se constituindo somente como povos e indivíduos passivos, mas como sujeitos que negociaram, que fizeram acordos políticos e diplomáticos com os europeus.

O terceiro texto é de Leopold Senghor e Mateo Madridejos (1979), “Colonialismo, Neocolonialismo e Imperialismo: uma classificação teórica”. Este texto também trata da ideia do colonialismo na África, entretanto, faz uma discussão mais aprofundada, há longas páginas com estudos de casos, países, relações entre as potências imperiais num contexto de desenvolvimento e crise do capitalismo mundial. Deste modo o texto aponta a relevância do continente africano na constituição da acumulação mundial de capital.

O quarto texto é de Maria Yedda Linhares (2004), “Guerras Anticoloniais; nações contra impérios”. Também aqui temos muitos estudos de caso dos processos de resistência ao colonialismo europeu, desta vez, numa perspectiva de luta por

independência política e de criação de teorias e ideologias anticoloniais. Representa um texto que aborda as raízes culturais e políticas dos processos de luta anticoloniais.

Por fim, temos os textos de Carlos Lopes (1997), “Inferioridade Africana?” e “Afro-Pessimismo versus Afro-Optimismo”. O primeiro aborda a discussão sobre a historiografia africana, desde a concepção das bulas do Vaticano no século XV, que legitimaram as invasões e escravização dos africanos, passando pelas formulações de Hegel sobre a África como espaço sem história, até a nova historiografia que passa a produzir uma história a partir dos próprios africanos. O foco principal, portanto, é o pensamento historiográfico sobre o continente. O segundo aborda os processos mais recentes. Levando em consideração as “heranças” do colonialismo, descreve-se e analisa-se os diversos contextos africanos inseridos na lógica da globalização e do neoliberalismo, caracterizando a necessidade de pensar a África a partir de uma outra lógica de desenvolvimento. Ou seja, uma panorâmica dos conflitos, da economia africana e das movimentações governamentais e sociais em alguns países.

Todos esses textos vêm ao encontro àquela perspectiva da nova História social da escravidão, que coloca em questão a tendência, que era hegemônica na historiografia brasileira, de tratamento das populações subalternizadas (africanas e afro-brasileiras) enquanto coisa ou não possuidora de história.

5.2

Trajétoria acadêmica e política dos formadores

Antes de realizar as entrevistas com os professores formadores, organizei um roteiro (ver anexo 3) para coletar suas impressões e ideias sobre a formação docente para o ensino de História, o desenvolvimento do curso e a Lei 10.639/03. Entretanto, ao longo das entrevistas, fui percebendo que não era possível me restringir a estes dados, pois, os depoimentos dos três professores me revelaram as estreitas relações entre os movimentos sociais, a produção intelectual acadêmica e a formação docente.

Como afirmei na introdução, a estratégia de um roteiro de entrevista semi-estruturado, com a perspectiva de desencadear reflexões sobre o tema da pesquisa foi altamente produtiva, pois propiciou momentos de reflexividade que enriqueceram a compreensão de um processo histórico extremamente relevante para a problemática que discuto.

As entrevistas se desenvolveram num clima amigável e de profunda parceria entre nós, além da identificação imediata, por parte dos entrevistados, de que a pesquisa

proposta era uma oportunidade de construir a Lei 10.639/03 como objeto de reflexão teórica a ser problematizado. Neste sentido, todos os entrevistados sentiram a necessidade de falar sobre o curso do SEPE e suas impressões, de descrever suas trajetórias pessoais numa perspectiva política e acadêmica, pois consideravam que as respostas a serem dadas não poderiam ser dissociadas das suas identidades.

Como minhas intenções eram bem precisas no sentido de coletar certas informações que não possuía, obtive a primeira surpresa logo no início das entrevistas, pois, a primeira pergunta logo desencadeou e determinou toda a condução das indagações subseqüentes: “gostaria de começar lhe pedindo que relate um pouco de sua formação acadêmica e de sua experiência profissional”.

Nesse primeiro momento das entrevistas os professores descreveram suas histórias pessoais nos quais ocorreram encontros casuais e confluências de trajetórias que, ao longo da década de 1990, resultaram em intensos intercâmbios profissionais e institucionais entre eles.

Marcelo Bitencourt e Edson Borges, quando estavam cursando a graduação de História na UFRJ, tomaram contato com uma disciplina denominada “Descolonização e Emergência dos Países Afro-Asiáticos”, ministrada pelo professor Adilson Pinto Monteiro. A partir desse curso, ocorre o interesse deles, então estudantes, nos estudos sobre História da África. Assim relatam este momento:

(...) nunca tinha passado pela minha cabeça trabalhar com África. Então, fiz uma disciplina, no IFCS (...) que se chamava Descolonização e Emergência dos Países Afro-Asiáticos. Ou seja, o século XX para a África e Ásia. (...) com o professor Adilson Pinto Monteiro, (...) e ele, nesta disciplina, para a África pegou Angola e Moçambique e para a Ásia pegou só China. Fez aulas de panorâmica, mas os estudos de caso eram extensos. E tinha um trabalho de final da disciplina, (...) e acabamos investindo um pouco mais do que o normal. Na hora de fazer o trabalho, não ficamos só nos textos indicados pelo professor, mas fomos até o Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Cândido Mendes. O próprio Adilson informou: “olha, se vocês querem mais materiais, podem passar lá, é uma universidade privada, mas é aberto ao público...” (Professor Marcelo Bitencourt).

(...) no final do curso [no IFCS] conheci o professor Adilson Pinto Monteiro, e então, eu estava lendo sozinho, em um banco no segundo andar do IFCS, e ele muito espontâneo me disse: “negão, quero te convidar para um projeto, você quer entrar num núcleo de estudo sobre África?” E eu, com minha formação marcadamente eurocêntrica no curso de História, (...), não discutia África, não discutia negro e sim o padrão básico de desigualdades, principalmente sobre ideias marxistas. (...) Bom, pude obter com o Adilson, numa disciplina chamada “Descolonização e Emergência dos povos Afro-Asiáticos”, algumas discussões a respeito de África, (...), foi quando o Adilson me convidou para fazer parte de um núcleo de estudos Afro-Asiáticos. (...) então eu perguntei ao Adilson: África? Estudar África? Um outro momento importante da minha (...) graduação, foi quando tive aulas com o professor Manolo Garcia Florentino, (...). Também tive um susto, porque dentro da minha formação não podia

existir África, ou seja, a presença histórica da África sem a Europa, porque toda a minha linhagem de estudos apagou África. Foi um curso interessante (...) porque pude perceber a África da praia para dentro e não unicamente da praia para fora. (Professor Edson Borges)

O encontro com esta disciplina fez com que esses professores conhecessem o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA) da UCAM e o Professor Jose Maria Nunes Pereira. Este, interessado em ampliar sua equipe de pesquisadores em estudos africanos, os convidou para integrar o CEAA, no início da década de 1990. Foi a partir de então que Marcelo Bitencourt e Edson Borges começaram a se especializar nos estudos de História da África, coordenando projetos, publicando artigos e se qualificando profissionalmente até se tornarem referências na UCAM e no Rio de Janeiro em História e historiografia africanas.

Por outro lado, a professora Mônica Lima tem uma trajetória diversa, mas que num certo momento coincide com a dos outros dois professores. Sua formação em História também acontece na UFRJ, porém num momento anterior, pois ela se forma em 1984. Em 1986, em função de uma série de acasos e encontros acadêmicos ela inicia um curso de mestrado em Estudos Africanos promovido pela UNESCO, na Cidade do México.

Mônica Lima nos conta que sua escolha pelo mestrado em Estudos Africanos se deve a um trabalho de pesquisa que já vinha realizando durante sua graduação, ou seja, um projeto de organização da documentação cartorária do município de Vassouras referente à escravidão no século XIX:

O caminho da pesquisa com a documentação sobre escravidão africana de alguma maneira me qualificou para ser entrevistada para essa seleção, para esse mestrado. E aí descobri naquela altura que era um mestrado criado pela UNESCO para formar latinoamericanos na área de estudos africanos. Na época, o diretor geral da UNESCO era o Amadou M'Bo, um senegalês que estava promovendo uma série de iniciativas no sentido de disseminar os estudos africanos, entre elas aqueles volumes da História Geral da África e também esse tipo de curso, por que ele constatou que na América Latina, com toda presença africana, não se sabia nada de África.

Porém, antes de partir para o México, lecionou um ano no Colégio de Aplicação da UFRJ e numa escola estadual no município do Rio de Janeiro. Ao final de 1985, ela consegue uma licença argumentando que “não existia no Brasil nenhum curso de mestrado, nem de pós-graduação ou especialização sobre esse tema”. Assim, ela parte para o México para estudar, durante três anos e meio, a História da África.

No seu retorno, em 1989, nos descreve o encontro casual com os professores Marcelo Bitencourt e Edson Borges:

(...) voltei em 1989 para o CAP para dar aula, muito perdida, sem referências e locais de interlocução. Quem seriam os meus pares para dialogar, pensar iniciativas? Cheguei e comecei a pensar o que poderia fazer dentro da escola em 1990. Mas naquele ano, fui chamada por uma estudante de História, que estava concluindo a licenciatura no CAP, para dar uma palestra no departamento de História do IFCS sobre a minha dissertação de mestrado. E aí, quando fui lá, tomei contato com um grupo de jovens estudantes entusiasmados e um professor empolgado e depois chegou outro professor, também empolgado. Quem eram essas pessoas? Os jovens estudantes entusiasmados eram: Marcelo Bittencourt, Roquinaldo do Amaral Ferreira, Edson Borges e o Francisco Novelo. E os professores eram Adilson Pinto Monteiro e Silvio de Almeida Carvalho.

Como se observa, ocorreram acasos e confluências de trajetórias acadêmicas que desembocaram em intensos intercâmbios profissionais e institucionais nos anos subsequentes. Em relação às articulações acadêmicas entre os três, neste período, é Mônica Lima quem bem expressa este momento:

E quando os encontrei disse: ah que bom! E eles: “Vamos formar então um grupo de estudos de África aqui na UFRJ (...)”. E aí passamos a nos reunir, (...). E discutíamos textos, era algo bem amador, mas muito empolgado. Dali foi feito um contato de Adilson com o José Maria Nunes Pereira do Centro de Estudos Afro-Asiáticos, que não só acolheu o grupo como arrumou uma função para os jovens estudantes em busca de trabalho, para que eles continuassem na área de África. (...) E aí o Afro-Asiático passou a ser o novo local de encontro (...). Com o tempo, o Adilson e o Silvio, por estarem mais ocupados, foram se afastando um pouco e outras pessoas se agregaram a esse grupo de estudos. O José Maria passou a integrar o grupo e foi o coordenador das discussões (...).

Como não é possível destacar todos os momentos dessas entrevistas, ficamos aqui com alguns que considero essenciais para o entendimento, como veremos mais adiante, da inserção desses intelectuais a nível nacional, tanto no campo da formulação da nova historiografia social da escravidão como nas articulações de implementação da Lei 10.639/03 em nível nacional e, inclusive, com suas formulações sendo chanceladas pelo Estado brasileiro.

Mas antes, cabe também descrever um pouco dessa grande influência do professor José Maria Nunes Pereira, que aparece como um pivô fundamental nesses encontros casuais e construídos⁶.

Este professor de História da África tem atualmente 72 anos e é o fundador do CEAA da UCAM, criado em 1973. O CEAA construiu nestes 37 anos de existência um acervo acadêmico de prestígio internacional, que o credenciou como instituição pioneira e de referência para assuntos dos continentes africano e asiático. A sua produção acadêmica se situa na linha de ponta das análises referentes à questão racial

⁶ Apesar não ter tido a oportunidade de entrevistá-lo, fiz uma pesquisa bibliográfica para compreender esta importante rede de construção acadêmica e política em que ele aparece constantemente.

no Brasil e às problemáticas e conjunturas africana e asiática. Além disso, o CEAA é pioneiro na cooperação educacional efetuada com os países africanos de língua portuguesa. O responsável por tudo isso é o professor José Maria Nunes Pereira.

Pode-se afirmar que este professor já contribuiu para a formação acadêmica de dezenas de estudiosos e pesquisadores da questão racial e, principalmente, para o estudo de História da África⁷. Sua influência se deve, essencialmente, a sua trajetória de envolvimento com os movimentos de libertação das colônias portuguesas em África. Durante várias décadas de aproximação com a militância anticolonial africana, acumulou vários documentos, livros e jornais que hoje, na biblioteca do CEAA, compõem um dos maiores acervos de literatura africana no Brasil.

Esse acervo foi disponibilizado a vários militantes do movimento negro no Rio de Janeiro (Alberti e Pereira, 2007), pois, nos anos de 1970, o CEAA foi uma espécie, como definiu José Maria, de “almoxarifado” do movimento negro, fornecendo vários escritos, livros e informações sobre a África e suas histórias. Na década de 1980, o CEAA ganha destaque com as pesquisas de Carlos Hasenbalg sobre as relações raciais no Brasil e, somente no início da década de 1990, as discussões sobre África retomam sua força com os encontros do grupo de estudiosos descrito acima por Mônica Lima.

Marcelo Bitencourt, após expor sua entrada no CEAA, descreve um projeto, pensado por José Maria Nunes no início da década de 1990, que impulsionou uma grande proposta de intercâmbio com alguns países de língua portuguesa na África:

No início de 1992 o Zé Maria criou um clipping sobre África. Ele tinha acesso a várias assinaturas dos jornais internacionais. Então, a nossa função era ler jornais do mundo todo e fazer uma triagem sobre estas matérias. (...), a gente produzia e vendia o clipping para algumas diretorias da Petrobrás, para as empreiteiras que estavam entrando na África e para a Vale do Rio Doce. Depois o Zé Maria teve uma ideia interessante, ligou para estas empresas perguntando se elas estavam satisfeitas com o serviço, e muitas disseram que estava muito grande, que não tinham tempo para ler tudo. Então, nós fizemos das três primeiras páginas deste clipping um texto de cada um de nós. Nós retalhamos o continente africano por regiões, eu fiquei com Angola, Zâmbia, Zimbábue, Namíbia, África do Sul, Botsuana e os países pequenos. O Edson ficou com Moçambique e os demais de língua portuguesa. (...). O clipping foi uma excelente escola, porque não era um resumo, o que eles pediram era uma análise da conjuntura política dos países. Isso obrigou a gente ler diferentes jornais e publicações e fazer um texto próprio, que não era um resumo. E o melhor de tudo, a Cândido Mendes ainda não tinha uma editora, então, o responsável pelas edições da casa, era o Hamilton Magalhães Neto. E ele iniciou aquela garotada toda a escrever bem rápido e claro.

⁷ Como descrevemos no capítulo 2, pelo CEAA já passaram algumas personalidades que hoje são referências ou estão na linha de frente das discussões raciais e da Lei 10.639/03.

Marcelo Bitencourt afirma que após a chegada da internet, as empresas para as quais eles forneciam esses clippings, deixaram de comprá-los. Este projeto se encerrou e, logo em seguida, surge um novo cenário com a chegada no CEAA de um africanista inglês chamado Colin Darch, que propôs um projeto denominado “Moçambique”. Esse africanista tinha relações com a Fundação Ford e através dele, a UCAM articula um projeto de formação profissional de estudantes moçambicanos e angolanos no Brasil, financiado pela Fundação Ford, alguns governos de países africanos de língua portuguesa e o governo brasileiro. A UCAM, até o ano de 1996 e através do CEAA, organizou e administrou a vinda de grandes contingentes de estudantes dos países africanos de língua portuguesa para o Brasil. A responsabilidade do acompanhamento acadêmico destes estudantes era de Marcelo Bitencourt e Edson Borges. Entretanto, como nos informa o professor Marcelo, durante este processo foi necessário fazer algumas viagens para a África, e nestas, ele e Edson Borges, que já se encontravam no mestrado de História da USP, fizeram suas pesquisas acadêmicas para suas dissertações.

No entanto, este projeto de intercâmbio de estudantes africanos foi se arrefecendo. E como “aquela garotada” já estava se integrando no mundo acadêmico, o CEAA, segundo nos informa Marcelo Bitencourt, foi adquirindo um perfil mais acadêmico:

Então foi crescendo o perfil acadêmico do Afro-Asiático, porque esses projetos eram feitos em paralelo às pesquisas e as pessoas começavam a defender. Eu defendi o mestrado e publiquei, (...), o Edson defendeu o mestrado. (...). Depois disso, cresce mais o perfil acadêmico com a conclusão das pesquisas, a publicação dos textos, o reforço da revista, a revista voltou a crescer, passou a ser quadrimestral⁸ e isso deu um novo fôlego ao Afro-Asiático. E por último, o grande destaque é o curso que você conhece bem⁹.

O curso a que ele se refere é o de Pós-Graduação Lato-Sensu em História da África, um dos primeiros do país. Ele foi criado em 1997 e continua existindo até os dias de hoje. Por este curso já passaram diversos militantes do movimento negro e, entre seus professores, além de Marcelo Bitencourt, Edson Borges, José Maria Nunes e Mônica Lima, estão presentes diversos docentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da UFF, da UFRJ, da UERJ e da USP, que são referências nacionais na questão racial e História da África. Entretanto, cabe ressaltar que o curso mudou sua

⁸ Refere-se a Revista de Estudos Afro-Asiáticos da UCAM.

⁹ O professor me cita aqui, pois em 2004 fiz o curso de História da África e dos Negros no Brasil, e foi neste período e em função deste curso, que começo a pensar na perspectiva do meu atual problema de tese.

nomenclatura a partir do ano de 2004, pois em função da Lei 10.639/03, o curso passa a se chamar “História da África e do Negro no Brasil”. A partir de então, este curso passa a ser frequentado prioritariamente por diversos professores da educação básica do Rio de Janeiro. Esta nova iniciativa da UCAM consolidou este curso e, principalmente, os três professores que entrevistei como importantes referências para palestras, debates ou cursos de extensão em diversos espaços institucionais e dos movimentos sociais.

Veremos mais adiante que este momento possibilita a abertura de espaços relevantes de produção de conhecimento histórico, demarcando embrionariamente uma perspectiva de construção de novos espaços epistêmicos de enunciação.

5.3

O curso do SEPE

A entrada desses quatro professores no curso de extensão do SEPE, portanto, explica-se a partir desse contexto social e intelectual visto anteriormente. Eles são referências na discussão de História da África no Rio de Janeiro e têm opiniões bastante singulares sobre o ensino de História da África, relações raciais e a Lei 10.639/03. Entretanto, antes de abordar suas considerações mais gerais sobre esta problemática, vamos entender como se situam em relação ao curso do SEPE.

Há dois aspectos específicos do curso que os três professores entrevistados citam: a questão da organização e os conteúdos ministrados. O Curso foi formulado por Marcelo Bitencourt, já que ele era membro do NEC e o especialista em História da África na UFF. Após a apresentação da proposta à Regional III, ele convida os outros três professores. Quando se apresentam ao SEPE, nos dias de suas respectivas aulas, descrevem suas surpresas quanto ao quantitativo de pessoas no curso:

Quando eu cheguei ao teatro perguntei: onde é o curso de extensão? Aí, tinha uma escada, quando você sobe, não vê, mas quando chega lá na ponta... Caramba! Aí a Mônica logo depois chegou, e eu disse: “trouxe o violão? Aí!, eu pego a bateria e a gente dá um show...” Porque não é aula, é gente pra caramba. Essa foi a primeira grande surpresa. (Professor Marcelo Bittencourt)

Ao entrar nesse teatro do Instituto de Educação me assustei e falei: uau! O que é isso? É uma aula? Quatro horas aula? O que se vai poder fazer aqui? É aula show? (...) Então, ao entrar naquele teatro me perguntei: o que estou fazendo aqui? Como eu vou dar aula? Eu achei um pouco desconfortável, 300, 400 pessoas em cadeiras de palco e em desconforto! (Professor Edson Borges)

(...) foi impressionante, primeiro pelo fato de ser naquele auditório do Instituto de Educação que é enorme e que é um auditório lindo, aquele auditório impressionante e

lotado, aquela sensação que dá: nossa, o que eu tenho para dizer é importante para os professores desse Estado! Essa foi a primeira impressão forte que me lembro. (...) apesar de ter sido só um dia, para mim foi muito importante, por que para mim foi uma primeira resposta expressiva, depois da lei, do interesse massivo dos professores nesses estudos. (Professora Mônica Lima)

Logo após estes relatos, Marcelo Bitencourt e Edson Borges descrevem alguns momentos de suas aulas, mas o que se destaca inicialmente é uma crítica à organização do curso. Pois, com uma “platéia” de quase “400 pessoas”, era difícil desenvolver uma aula com debates e reflexões coletivas. Segundo os dois professores, ocorriam momentos de interrupção com o excesso de “ruídos” e dificuldades acústicas. Um dos docentes comenta de forma bastante crítica a dinâmica do curso:

Houve um distanciamento muito grande com relação ao espaço, ou seja, o grande palco e a plateia que se comportou como a plateia (...) Aquela proximidade de sala de aula não existiu, então, acho que a experiência foi válida como proposta, mas não enquanto operacionalidade, (...) as condições de trabalho não eram muito boas, no sentido de que boa parte da turma tornou-se espectador e não propriamente atuante. (Professor Edson Borges)

Nem sintetizei o conteúdo, na verdade elegi temas em que pudesse ter uma linha mestra, e dali, ir tocando em diversos assuntos, por que se fosse seguir essa linha que está aí no folder, não sairia, talvez, do primeiro tema em quatro horas. Então preferi trabalhar com uma linha mestre, com um grande tema, (...). (Professor Edson Borges)

Na visão dos professores formadores, o que ocorreu em síntese foi o desenvolvimento de palestras sem uma interlocução constante com a “platéia”. Neste sentido, mais do que um curso, parece que a dinâmica se caracterizou como conferências temáticas.

Entretanto, esses professores relatam alguns outros detalhes em termos de conteúdo do curso. Ao perguntar sobre o que pensavam sobre a recepção do público e a aprendizagem desse sobre os conteúdos, eles recordaram algumas discussões que suscitaram algum grau de debate. Esta indagação partiu da lembrança de algumas perguntas feitas por mim aos professores que fizeram o curso, pois, muitos deles descrevem que este trouxe muitas novidades em termos de conhecimento histórico.

(...) essa aula aqui [a segunda aula do curso] foi uma novidade e até na própria historiografia da África é uma novidade. Tentar ver uma África que resistiu, mas que também negociou, que fez acordos com os europeus para fazer valer este acordo e derrotar outra chefia africana. Depois tem o fato de dizer que a historiografia, que foi construída nos anos 50 e 60 do século XX, depois da II Guerra, construiu uma imagem de uma África gloriosa, com grandes reinos e impérios, que enfrentaram os europeus e isso fez com que, durante muito tempo, só se estudasse os grandes chefes africanos. Foi-se deixando de lado a resistência do homem comum do cotidiano. E (...) isso é outra coisa que chamou muito a atenção dos alunos, eles chegaram a comentar isso no dia. (Professor Marcelo Bitencourt)

Teve um professor ligado ao SEPE que ficou entusiasmado com as abordagens que fiz a respeito do movimento de libertação e desigualdade racial. Porque eu fiz um gancho, mas foram perguntas muito mais pautadas no campo sindical de esquerda, olhando a África pelo interesse de classe, (...) coisas assim. (Professor Edson Borges)

(...) E aí fui dar essa aula, que foi uma aula bem geral, uma aula inicial, e falei do tráfico, falei das relações transatlânticas etc... Foi “Tráfico e Escravidão”, na verdade foquei muito mais a história do tráfico, do tráfico interno inclusive, falei das rotas massarianas, da escravidão dentro da África anterior ao tráfico, enfim, das diferenças entre esses tempos escravistas e a escravidão, que depois se fez na época moderna na África Atlântica. (Professora Mônica Lima)

Outro elemento de discussão de conteúdo foi recordado por Marcelo Bitencourt - que participou de quase todas as aulas: a discussão sobre as formas de colonização por parte dos europeus. Ele comenta que esta discussão faz parte da nova perspectiva na historiografia africana e que entra em confronto com certa concepção tradicional dos livros didáticos:

(...) a ideia [no curso] era fazer o seguinte: acabar com aquele livro didático que fala de colônia de exploração, colônia de povoamento e colônia de administração direta. Por que? Por que boa parte das colônias foram tudo isso. Só que numa determinada década foi assim, então quando um país começou a explorar petróleo mudou a administração, mudou o tipo de colonialismo, quando a exploração passou a ser algodão mudou de novo, então, se você olha tempo e espaço, você vai ver que diferentes colônias passaram por diferentes formas de gestão, com administração, presença colonial e isso bagunça a cabeça deles, porque eles querem estudar o colonialismo inglês na África, o colonialismo francês, o colonialismo português. Eu digo que pode não ter importância isso, porque o colonialismo é uma relação colonial, então o francês vem com o seu aparato ideológico, com suas leis, com seu exército, mas quando ele chega ali na relação com o colonizado, ele tem que mudar, porque não vai conseguir extrair algodão daquela população se continuar com aquelas leis. (Professor Marcelo Bitencourt)

A exposição desse tipo de conteúdo, segundo ele, teve repercussões durante o curso, pois descreve que houve uma reação imediata a um tipo de informação jamais vista nas graduações dos professores de História que estavam ali presentes:

(...) isso cria resistência nos alunos (...) Porque isso quebra um mapa colonial e é difícil o trabalho. Você imagina trabalhar numa sala com 40 alunos e dizer que não teve colônia de exploração. O livro didático já vem colorido! Colônia de exploração, colônia de povoamento, colônia inglesa, colônia francesa, já vem colorido, cara! E é tudo muito mais fácil. E me lembro que teve alguém que disse: “então dá exemplo”. Eu falei: “Inglaterra, mesma potência colonial em 1952, está libertando o Coronel Chrommel para ele virar primeiro ministro do Gana. No mesmo ano a Inglaterra mata 20.000 na guerra dos mao mao”. Ou seja, a mesma Inglaterra em duas colônias diferentes. Essa é a maior demonstração que colonialismo é tempo e espaço, não é tanto o colonizador. (Professor Marcelo Bitencourt)

A partir desses relatos, podemos constatar que um outro pensamento historiográfico é possível quando são levadas em consideração diferentes histórias locais e suas particulares relações de poder. Por outro lado, há um passado que pode

ser reativado não em sua pureza, mas como pensamento crítico de fronteira (Walsh, 2005), onde os sujeitos e as histórias compartilhadas – África e Europa – possibilitam a aprendizagem de conhecimentos que a modernidade europeia tornou invisíveis.

Os três entrevistados não falaram muito sobre o detalhamento do desenvolvimento do curso, pois parece que os aspectos que os mobilizaram mais nas entrevistas foram a discussão sobre o seu formato e a perspectiva mais geral de uma iniciativa como esta. As avaliações sobre o curso especificamente ocorreram em função de uma perspectiva mais ampla; ou seja, percebi que ao longo das entrevistas o curso do SEPE era mais um dentre os vários espaços de formação dos quais eles participaram ou participam. E como se pode observar, os níveis de interação entre eles, por um lado, e entre os professores que foram “plateia” e os formadores, por outro lado, estabeleceram-se dentro de um limite espacial e temporal restrito a uma “palestra”.

Falar do curso organizado pelo SEPE significou, essencialmente, opinar sobre as diversas experiências que vivenciaram e vivenciam em outros espaços e em outras modalidades de formação docente. Por possuírem bastante experiência docente, por estarem refletindo e produzindo conhecimentos históricos e pedagógicos no espaço acadêmico e nos movimentos sociais e por se posicionarem politicamente neste debate, o balanço que fizeram de suas entradas nas aulas do curso, ao final, os conduziram a exposição de muitas considerações sobre a temática e o problema desta tese. É o que vou abordar na próxima seção.

5.4 Formação docente, relações raciais e a Lei 10.639/03

Vimos que esses docentes têm uma trajetória bastante expressiva nas discussões sobre História da África, formação docente e relações raciais. Essas trajetórias nos ajudam a entender as razões que os fazem situar o curso numa perspectiva mais ampla.

De um modo geral, todos os três professores, ao longo das entrevistas enfatizam alguns aspectos que consideram primordiais na discussão sobre a formação docente, sobre ser professor de História da África na universidade, sobre as discussões de África no espaço acadêmico e sobre os efeitos acadêmicos da Lei 10.639/03.

Quando solicitei a eles que falassem sobre a questão da formação de professores de História e sobre o fato deles estarem se constituindo como referências neste campo de conhecimento, eles abordam certas dúvidas, desafios e impasses sobre os cursos de História da África que já ministraram ou ministram:

Eu executo os cursos, estou lá, coordeno, monto o curso e acho que estes são muito importantes, porém, temos que ver como é a entrada do aluno, pois ele entra com um nível de informação muito baixo. Tenho dúvidas sobre este formato atual na Cândido Mendes, que não é esse aqui. Você viu que esse aqui foi um curso que montei só de História da África. Mas não tenho certeza ainda se a melhor estratégia seria juntar História da África e História do negro no Brasil. Isso pode atrair público, pode mobilizar a atenção das pessoas, pode chamar para nossa história, cativar os alunos, mas tenho receio que alguns não tenham a exata dimensão de que a História da África continua tendo a sua história e que a nossa história continua sendo feita, mesmo que sem contato com a África. (Professor Marcelo Bitencourt)

(...) às vezes acho que a tendência de alguns professores é trabalhar com a velha e boa História do Brasil, com manualzinho e sem fazer muito questionamento em termos de história, em termos da importância do professor de História, da disciplina de História, do ensino de História. (...). Acho que estou dando aulas para uma geração cada vez mais despolitizada, que cada vez mais desopolitiza o ato de dar aula, que não significa que eu deva fazer da sala de aula um palco ou um palanque partidário. Mas, ter uma percepção crítica do objeto de estudo e ao mesmo tempo do tipo de escolha de carreira e de profissão que fizeram. Então, às vezes acho que esses estudantes, (...), têm um sentido muito impreciso com relação as grandes questões nacionais. (Professor Edson Borges)

(...) desconfio que esse conteúdo de História da África com o qual eles tomam contato pela primeira vez, na maioria das vezes, ao fazer esses cursos, não conseguem mexer com a própria seleção de conteúdo que fazem. Alguns acabam acompanhando. E o que acontece? Na maioria dos que se mantêm entusiasmados pelo tema, vão fazer as suas trajetórias individuais como pesquisadores ou como mestrandos na área. Essa é a tendência majoritária do grupo mais empolgado. Uma pequena parte dinamiza as suas salas de aula e a escola, essa é uma pequena parte. Mas, infelizmente, a maioria agrega esse conteúdo a mais, possivelmente melhora um pouco suas aulas de História da África, mas continua com o mesmo esquema de pensar os currículos de História. Acho que é isso que a gente não conseguiu mexer. A maioria coloca um conteúdo a mais naquela lista de conteúdos. (Professora Mônica Lima)

Percebi que estas preocupações em relação à formação docente, estavam muito mais associadas ao conjunto de suas experiências, em diversos cursos de História da África que participam ou participaram, do que somente na experiência do curso do SEPE.

Além dessas preocupações, eles descrevem as mudanças que estão ocorrendo nas universidades em função da Lei 10.639/03, da crescente inserção dos estudos africanos na academia, da entrada de intelectuais negros neste espaço e das tensões teóricas e desafios pedagógicos para uma efetiva mudança curricular nas faculdades de História. Vejamos mais algumas considerações sobre estes aspectos:

E aí é que acho que a lei forçou, quer dizer, induziu, levou as universidades, boa parte das universidades privadas que vivem com recursos, e até as públicas, a falar de História da África e cultura afro-brasileira. Não é à toa que a partir daí todos os cursos mudaram, deixaram de ser História da África e passaram a ser História da África e História do Negro no Brasil. Falo isso porque estou sendo pressionado, mas convencido por parte dos meus colegas na UFF, a abrir um curso de História da África e do negro no Brasil. Por quê? Porque a lei contempla. (Professor Marcelo Bitencourt)

(...) O que vejo associado à lei é – aí são os professores lá que comentam comigo – o *lato sensu* da UFF de Contemporânea. Neste curso tem quatro ou cinco aulas de África. Por que os alunos, volta e meia, estão pedindo para fazer História da África. E isso acho que é fruto da lei, pois são professores do estado ou do município que têm informação da lei e dizem que querem fazer na UFF e não na Cândido Mendes. E isso é consequência da lei. Outra coisa que é consequência da lei, para te responder diretamente, é o ensino à distância. A UFF abriu há pouco tempo um núcleo de ensino à distância e, na área de História, o primeiro que eles querem fazer é História da África. (Professor Marcelo Bitencourt)

(...) a gente tem levantado temas e questões, que em grande parte são revisadas pelos historiadores dessa geração que estão inseridíssimos na luta contra a discriminação racial e o racismo brasileiro, tomado o racismo como estrutural e, com isso, tem levantado questões (...), discutindo o racismo com um viés histórico sociológico. (...) Portanto, são aspectos muito positivos e talvez aí esteja um dos reflexos positivos com relação às políticas públicas agenciadas pelo Estado ou indiretamente pelas ONGs (...), mas ao mesmo tempo provoca um outro ponto importante que envolve esse barato que é a circulação da negrada, com a qualificação, ocupou alguns espaços chaves, em termos de reprodução seja de poder ou de conhecimento que também significa poder. (...) Então, acho que vivemos hoje um processo de contra discurso com relação a uma hegemonia e também uma luta contra aquela invisibilidade do negro com relação à África, dentro dos próprios mecanismos de reprodução do Estado (...) (Professor Edson Borges)

Este último depoimento de Edson Borges vai ao encontro das reflexões dos outros dois professores, pois a entrada de intelectuais negros nas universidades e nos espaços governamentais, segundo eles, vem promovendo a possibilidade de mudanças no campo do ensino de História:

(...) os departamentos, os demais professores, antes, tinham certo receio sobre o fato que um professor de História da África pudesse trazer uma militância do movimento negro. (...) Bom, eu tenho a minha militância, participo de movimentos sociais, mas na universidade estou fazendo o que se espera que se faça: sou pago para dar aula, para orientar e tal. Quando isso vai acontecendo e começam a sair bons trabalhos, as pessoas publicam, a África começa a ser incorporada como uma área como as demais (...) diminui esse receio, mas na UFF nunca senti isso, (...), mas já escutei isso participando de bancas de defesa em outras universidades, essa coisa de “mas precisa contratar um professor?” “Será que não dá para alguém de Contemporânea?” Mas isso é falado com certo receio. Não sei, é uma sensibilidade minha: será que esta pessoa vai ser produtiva? Será que esta pessoa vai se juntar ao grupo, ou é algo muito distante? As pessoas têm certo receio de transparecer qualquer militância e acho que isso vai se apagando, conforme as pessoas vão ingressando e os departamentos vão vendo que são bons profissionais. (Professor Marcelo Bitencourt)

As possibilidades de mudanças nas universidades (...) é uma questão da formação de História mesmo lá atrás, pois, para mexer nisso, tem que mexer nos currículos universitários, na formação dos professores de História, nas licenciaturas, puxando essa discussão na formação inicial de professores. (...) Acho que tanto a formação de professores nas disciplinas de conteúdo específico e nas disciplinas de conteúdo pedagógico, (...), precisam ser mexidas, não só para incorporar a lei, mas para tentar repensar mesmo a história. Se você continua tendo uma faculdade de História em que 80% das disciplinas são sobre a História da Europa ou uma História do Brasil distante desse universo afrodescendente, desse universo da cultura e da História dos africanos no Brasil, distante do negro como um todo, você continua tendo esse tipo de dificuldade. Mas, as coisas vêm mudando, por isso que acho que a tendência é a coisa chegar a um ponto onde possa causar incômodo ou conflito. (Professora Mônica Lima)

Marcelo Bitencourt e Mônica Lima parecem expressar o temor que essa reflexão não consiga obter legitimidade e um status acadêmico consistente. Poderíamos afirmar, no entanto, que este receio vai ao encontro de um processo mais amplo no âmbito da reflexão acadêmica, que denominamos anteriormente de racismo epistêmico. Ora, por que há o receio de certos professores de que a História da África seria discutida somente por militantes do movimento negro? Por que a percepção de que nestas discussões pode-se chegar a “causar incômodo ou conflito”? Parece que há uma consciência de que ainda se está lutando e reivindicando um lugar de produção de conhecimento dentro dos espaços acadêmicos.

Por outro lado, o que se observa até aqui são preocupações e constatações sobre as possibilidades dos efeitos da lei na formação docente. No entanto, há também uma análise sobre as discussões das relações raciais na educação. Ou seja, na medida em que os estudos sobre História da África ganham força no âmbito acadêmico, esses não estão dissociados das grandes questões que envolvem o racismo e as relações pedagógicas.

A lei está cumprindo um bom papel. Primeiro: a lei existe, pronto, está estabelecida uma discussão sobre o assunto. Segundo: (...) a lei obrigou o livro didático a mudar. Volta e meia, quando dou disciplina instrumental, peço para os alunos trabalharem com o livro didático. Isso mudou, pois você pega o livro didático dos anos 90 e o de 2003, são poucos que existem, mas mudou a forma como se aborda a escravidão e a África. (Professor Marcelo Bitencourt)

Outra coisa que acho também interessante é que você está trabalhando também com um processo de construção da autoestima das comunidades negras no Brasil. E o fato das pessoas conhecerem a África pode ser importante para elas, ou seja, conhecer uma outra África que não é a África do Jornal Nacional. (Professor Marcelo Bitencourt)

Uma das preocupações que tenho tido em sala de aula e também nos cursos que tenho dado, principalmente nos cursos de especialização e palestras são duas: a primeira é por que estudar África? Tenho tentado colocar para eles exatamente que dentro desse espaço, desse continente, existem momentos e narrativas fundamentais da história de toda humanidade. A segunda, é que busco constantemente desestruturar os

estereótipos, que passa por uma questão delicada que é o racismo. (Professor Edson Borges)

Sabemos muito bem que vivemos numa sociedade em que se diz que o racismo não existe. Sabemos bem que as instituições como as escolas não discutem o tema, e quando o tema representa alguma coisa que acontece, é olhado mais pelo viés individual do que pelo viés estrutural, então é delicado. Por quê? Porque esse tema abre um viés de análise que passa pela representação do outro e particularmente pela representação do negro, (...). (Professor Edson Borges)

Neste aspecto das relações raciais, consideradas intrinsecamente ligadas ao ensino de História da África, é Edson Borges quem dá um destaque maior. Ao longo da entrevista, ele situa a sua condição de intelectual negro, evidenciando uma tensão entre racismo presente nas universidades e as novas perspectivas de formação histórica abertas pela Lei 10.639/03:

(...) outra questão (...), tem a ver exatamente com o conceito que utilizo: o “vínculo placentário”. Este conceito envolve a África que ligou-nos a 350 anos ou dois terços da nossa história, então procuro cada vez mais fazer a crítica a uma visão clássica pautada pelos iberismos, que liga-nos primordialmente à Europa, em particular à Ibéria e mais ainda a Portugal como nossa matriz quase que única, fundamental, certamente eurocêntrica. Então as problemáticas que levanto em sala de aula passam muito por essa ideia ou crítica da representação do outro, da representação de um espaço – a África. (...), e mais ainda tem a ver conosco, com relação ao próprio negro, então no fundo acho que a gente pisa em ovos. Por que pisa em ovos? Porque acaba causando determinados constrangimentos em alunos que acham que isso é uma não questão. Mas, é preciso ser duro no que diz respeito à discussão historiográfica (...). (Professor Edson Borges)

Aqui, Edson Borges parece constatar uma das grandes questões debatidas desde o início desta tese: a colonialidade do saber e do ser. Ou seja, há um enfrentamento de fundo a se realizar que, por um lado, coloca em questão os conhecimentos eurocêntricos que invisibilizaram outros conhecimentos e, por outro, que há a necessidade de que os negros se afirmem enquanto sujeitos históricos de enunciação e intelectuais negros desses mesmos conhecimentos invisibilizados e subalternizados.

Um dos pontos mais debatidos nas entrevistas foi a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Aqui, um pouco mais do que nos outros aspectos, os professores declaram suas preocupações, ideias e concepções acerca do novo momento histórico que vivenciamos sobre as relações raciais e educação. Questões sobre a formação docente retornam as argumentações. Relatos sobre a história do surgimento da lei aparecem de forma surpreendente. As relações pedagógicas tomam uma dimensão essencial, na medida em que identificam tensões, desafios e inquietações para uma efetiva e concreta implementação da nova legislação nas escolas. Outros elementos se destacam neste ponto: suas visões sobre as tensões políticas na tentativa de

implementar a Lei 10.639/03 e a dúvida na aposta militante que alguns deles fazem para o avanço das discussões raciais no campo educacional. Vejamos alguns posicionamentos:

A outra consequência da lei é, e nisso você pode até me ajudar: existem outras leis recentes criando regras sobre conteúdo? Não. Então, eu acho que esta lei está obrigando as pessoas a voltarem para a sala de aula e na escola estão vendo a formação continuada de forma diferente. (Professor Marcelo Bitencourt)

Tenho uma formação já de cursos realizados e de cursos a realizar nas mais diversas partes do Brasil e acho que é importante situar a localização dentro do espaço acadêmico, principalmente, de professores negros. Dentro do espaço acadêmico, os cursos acabam se comportando como uma espécie de vírus em relação ao corpo teórico dominante que ainda é matricialmente formado por uma visão essencialmente eurocêntrica. Lembro uma outra discussão: a necessidade também que é de cada vez mais nos aprofundarmos na discussão teórica, porque sinto uma grande falta de não somente aplicar a lei, mas de discutir onde ela vai ser aplicada. Ou seja, discutir teoricamente as matrizes que formam os cursos de História, de discutir o eurocentrismo, o racismo, a invisibilidade e o outro. Como colocar esse tema novo dentro de um quadro velho? Desconfio que a tendência é ele ser absorvido e não surtir o devido efeito. (Professor Edson Borges)

Acho que há uma demanda maior a partir da lei, não tenho a menor dúvida que mudou muito. Por exemplo: depois da lei, pelo menos se criou um incômodo, o incômodo do que temos que fazer. (...) E a introdução desses conteúdos como conteúdos curriculares, não só de História da África, nos possibilita uma visão mais ampla de mundo em termos de história geral e de interação com a história eurocêntrica. Tudo isso nasceu de uma história que é grande (...) Então, acho que a lei tem um papel no crescimento do interesse, das iniciativas e até da produção de materiais (...). Essa Lei foi acompanhada de uma pouca comum pressão da sociedade, (...). (Professora Mônica Lima)

Quando Mônica Lima afirma que houve uma pressão pouco comum da sociedade para a aprovação da lei, também está se referindo a um movimento que, até o momento desta entrevista, não tinha conhecimento. Ao descrever suas experiências em outros cursos de História da África, desde 1992, recorda um argumento que surge por parte de professores da educação básica, ou seja, de que a Lei 10.639/03 foi uma imposição governamental. Em contraposição a este argumento que, segundo ela, também surgiu no curso do SEPE, descreve uma história que nos parece desconhecida pela maioria dos professores de História da educação básica:

Nos anos noventa, os estudantes de História organizavam nacionalmente um encontro de História da África a cada dois anos entre os Encontros Nacionais dos Estudantes de História. Eles marcavam, nesse intervalo, o Encontro Nacional de História da África em diferentes cidades do Brasil como Aquidauana, Ribeirão Preto, Porto Alegre etc. E nós íamos dar cursos. Quem éramos nós na época? Éramos eu, o Kabengele Munanga, o Carlos Serrano, o Mario Maestri etc. E dávamos aulas em quadras de futebol. Eram jovens estudantes de universidades do Iapoque ao Chuí. Dávamos aulas nessas quadras de futebol de salão cheia de estudantes. Essa coisa da década de 1990 foi antes da lei. Sempre falo isso e uso um como exemplo quando esses professores, às vezes,

falam que essa lei veio de cima para baixo. Então digo: “gente! Cada encontro desses tem uma história. Cada encontro desses saía com uma reivindicação por escrito, ou seja, a introdução de História da África nos conteúdos curriculares, e eram encontros nacionais”. Lembro-me que no encontro de Aquidauana (MS) dávamos aula no cinema da cidade. E antes, em Ribeirão Preto, demos aula numa quadra de basquete, porque não havia outro lugar para comportar tantos estudantes interessados, vindos de diferentes partes do Brasil. Isto foi um movimento estudantil de História. (Professora Mônica Lima)

Quando aparece esta dimensão da construção social da lei, Mônica Lima nos revela um aspecto que vai muito além das movimentações que descrevemos no capítulo dois, ou seja, que além do Movimento Negro houve uma mobilização social de setores importantes ligados ao ensino de História, isto é, de estudantes que atualmente podem estar ministrando aulas em diversas escolas brasileiras.

Ainda referente à implementação da Lei, a questão pedagógica aparece como relevante, revelando tensões e desafios sob diversos aspectos:

(...) acho que não se deve trabalhar um caminho somente de inclusão nesses cursos sem discutir historiografia (...). Não basta apenas incluir África sem discutir o Projeto Político Pedagógico desses cursos, e isso acho que não tem sido feito. Acho que as propostas mais matriciais referem-se à inclusão de mais um item. E incluir mais um item, sem questionar as bases que informam os próprios Programas Políticos Pedagógicos dos cursos de História, não me parece uma grande mudança. (...) até porque falamos de implicações políticas, que nos levaria a discutir a ideia de Estado, Nação, História, cultura, proposições políticas e a própria noção de ensino. (Professor Edson Borges)

(...) acho que mesmo depois de tantas publicações e da lei, os professores de alguma forma, vão ter uma valorização de suas práticas no magistério a partir desses cursos. Serão especialistas, farão com que muitos reivindiquem esse lugar nas escolas, mas não sei se isso acabará alterando significativamente a prática dos que rodeiam essas pessoas, ou se elas, agregam um conteúdo a mais nas suas aulas. Fazem um trabalho interessante, se colocam como especialistas, mas a sua escola continua, e seus colegas de História continuarão trabalhando da mesma forma. (Professora Mônica Lima)

Outro aspecto que se destaca nas entrevistas são as avaliações políticas sobre a tentativa de implementar a Lei 10.639/03 e uma dúvida sobre suas apostas militantes para o avanço das discussões raciais no campo educacional. Aqui o curso de extensão do SEPE retorna às narrativas, chegando até a uma avaliação das contradições políticas no interior do sindicato:

Nessa experiência que vivemos, desconfio que a Lei 10.639 foi abraçada de maneira muito importante por algumas ONGs negras, e sobre o SEPE, tive informação recentemente que essa discussão racial dentro do SEPE é muito pedregosa, porque temos um variado número de professores e diretores sindicais marxistas, ligados à CUT, onde essa questão da introdução da questão racial não é assim tão harmônica, tem que lutar muito para se conseguir isso. Mas, é a tradição da nossa esquerda, que não se foca na questão racial. (Professor Edson Borges)

(...) estive no SEPE recentemente e conversei com uma professora que me colocou algumas questões problemáticas. Ela é negra, fez alguns cursos, inclusive aqui no Afro-Asiático, e está fazendo doutorado na área de matemática. Bom, ela então é mulher, negra, já foi militante, professora e ligada a discussões raciais. (...) dentro do sindicato - e ela me parece ter uma posição razoável lá dentro - tenta colocar essa questão de gênero e de raça, e me descreveu a dificuldade que é, sob o ponto de vista político, teórico e conceitual, de alguns setores dominantes colocarem a discussão racial. (Professor Edson Borges)

Estamos diante de um novo momento. Comecei a achar ali [no curso do SEPE] que a Lei estava pegando, porque até então tinha medo. Se essa Lei não pegar? Se ela não sair do papel? Estamos derrotados política e academicamente como educadores se essa Lei não pegar, não é? E fico sempre me perguntando isso: Será que essa Lei pegou? Minha tendência é responder que sim. Primeiro porque sou uma otimista incurável, segundo porque vou para esses lugares e vejo esses professores todos, vejo que muitos deles se empolgam e vejo que os cursos geram interesse. O que não sei é se isso, como diria um agricultor diante da sua planta, vinga. A gente consegue semear junto com os professores bons frutos, que podem dar colheitas ótimas, não tenho dúvidas. Mas será que isso vinga? Será que a terra vai ser boa? Será que vamos ter condições de chuva e de sol suficientes para que essa planta cresça com força? (Professora Mônica Lima)

Nessas entrevistas, percebi que os três professores tinham um envolvimento muito grande com a discussão que estou propondo nesta tese. Como afirmei anteriormente, além da identificação imediata com o tema da pesquisa, ficou claro ao longo dos depoimentos que há um compromisso político-ideológico com as questões do antirracismo, mas que são permeadas por uma militância acadêmica.

Suas trajetórias são marcadas por participações em grandes eventos acadêmicos em diversas instituições universitárias, mas também em contatos de longa data com professores da educação básica e estudantes de História em processo de formação. Porém, é importante ressaltar que esta militância e, por consequência, a aposta na implementação da Lei, está norteada por um forte rigor científico e disciplina profissional. Isto, a meu ver, deve-se às formações acadêmicas que tiveram, com um alto grau de qualidade e um amplo leque de conhecimentos e informações sobre a África e as relações raciais tanto na África quanto no Brasil.

Suas participações no curso do SEPE e em outros cursos pelo Brasil afora, são nitidamente a consequência de mais de 15 anos de atuação acadêmica neste campo de conhecimento. Como intelectuais negros e militantes, participaram neste curso em troca de mais uma experiência didática, sem exigir vantagens materiais, ou seja, tratava-se de uma clara atuação militante. Além disso, quando convidados, estão sempre presentes nas atividades e iniciativas dos movimentos sociais negros.

As epígrafes deste capítulo nos mostram as preocupações centrais das falas dos formadores e a interseção das grandes questões por eles apontadas, ou seja, a

formação docente, os movimentos sociais e a produção de novas enunciações no campo do conhecimento histórico, principalmente a partir da entrada de intelectuais negros na arena de disputas teóricas na academia e da mobilização pela implementação da Lei 10.639/03.

5.5

Tensões e criação de espaços de enunciação

No capítulo anterior, afirmava que o curso de História da África promovido pelo SEPE possibilitou a abertura de um espaço de reflexão e, talvez, o início da visibilidade das histórias dos subalternizados na história brasileira em um específico espaço do movimento docente no Rio de Janeiro. Entretanto, como verificamos, esta possibilidade é carregada de tensões e desafios. Por outro lado, apontamos alguns indicadores e pistas para estas indagações a partir de dados históricos sobre a inserção da discussão racial no SEPE e dos depoimentos de alguns sindicalistas.

O que se percebe agora, com os depoimentos dos professores formadores deste curso, é uma outra perspectiva mais abrangente e que tenta construir explicitamente um novo espaço de reflexão e uma visibilidade das histórias africanas e afrodescendentes a partir de uma outra lógica de construção do conhecimento histórico.

Portanto, nesse segundo momento de análise, focalizo alguns indicadores de tensões e possibilidades de construção de um novo espaço de enunciação e visibilidade de histórias marcadas pela colonialidade. As tensões se encontram nas questões levantadas pelos formadores referentes às novas formulações da historiografia brasileira e africana, decorrendo daí a forte crítica aos postulados eurocêntricos, a questão da formação dos professores de História e a questão do racismo presente na sociedade brasileira. As possibilidades de construção de novos espaços de enunciação são potencializadas na emergência de novos sujeitos no espaço acadêmico como produtores de conhecimentos e como militantes “acadêmicos”. O curso do SEPE é mais um desses espaços de enunciação, pois eles se caracterizam como mais uma perspectiva de atuação junto aos movimentos sociais. Além disso, com suas elaborações teóricas e formulações, colocam na pauta de discussão a revisão historiográfica sobre África em alguns espaços institucionais do

Estado, pois possuem textos de referência nas discussões de reorientação curricular promovidas pelas redes de ensino e por algumas universidades.

O campo das tensões entre estes intelectuais negros se encontra nitidamente no terreno das formulações historiográficas, que por sua vez, influencia diretamente nas suas atuações de formação docente e na reflexão sobre as relações raciais no Brasil.

A proposta do curso é nítida neste sentido, pois oferece aos professores e ao sindicato as formulações de uma nova perspectiva historiográfica e, no caso da História da África, uma visão do continente “da praia pra dentro”. Afirmar que não é possível compreender a História do Brasil sem conhecer a História da África, explicitando a ideia de processos históricos dinâmicos como a relação colonial não restrita a perspectiva europeia e as bases conceituais da nova História social da escravidão (Mattos, 2003).

Uma nova base historiográfica sobre a África e o Brasil é defendida como um elemento de ruptura para se pensar a ideia de Estado, nação e relações sociais e políticas, caracterizando uma profunda crítica à construção epistemológica eurocêntrica no campo do conhecimento histórico. O professor Edson Borges no seu depoimento é quem mais explicita esta posição quando afirma que “desse continente, existem momentos e narrativas fundamentais da história de toda humanidade”.

Neste sentido, é possível caracterizar estas formulações como tentativa de tornar visível a produção de novas interpretações históricas e novas formas de pensar a história brasileira, muito similar à perspectiva da diferença colonial proposto por Mignolo (2003a). Ou seja, quando se afirma em suas publicações, aulas e formulações que a África constituiu um processo histórico que não pode ser pensado independentemente da colonização europeia, e que sujeitos, nações e categorias daquele continente são chaves para se pensar a história da modernidade europeia, o que se está tentando realizar é uma reordenação da geopolítica do conhecimento histórico a partir da crítica da subalternização, na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados, e a busca por fazer emergir um outro pensamento historiográfico. Em outras termos, há uma nítida tentativa de visibilizar histórias marcadas pela colonialidade, pois os três professores fazem a crítica à ausência da África, dos africanos escravizados e seus descendentes na história brasileira dominante e defendem a ideia do protagonismo político e histórico dos sujeitos subalternizados pela visão eurocêntrica da historiografia brasileira.

Entretanto, essa perspectiva é construída conscientemente sob tensões, ou seja, representa uma aposta num contexto acadêmico de resistência a mudanças, de percepção do racismo e de uma lógica de formação docente não problematizadora dos conteúdos eurocêntricos. Marcelo Bitencourt, por exemplo, cita suas preocupações sobre uma suposta atitude acadêmica em não compreender a importância dos intelectuais que, na academia, priorizam os estudos africanos ou, ainda, de que certas formulações quebram o mapa conceitual apreendido durante anos de formação nas faculdades de História. Por outro lado, Edson Borges ressalta a atitude de colegas e futuros professores que consideram as questões da nova historiografia, vinculadas à questão racial, como uma “questão menor” ou uma “não questão” e, além disso, pergunta-se como “colocar esse tema novo dentro de um quadro velho” de estrutura curricular e epistemológica das faculdades de História. Seu tom é pessimista, pois desconfia que a tendência é de que os temas novos e uma nova perspectiva teórica sejam absorvidos como aspectos de mera inclusão curricular, não surtindo o efeito desejado por ele e pelo movimento negro. Mônica Lima, por sua vez, coloca em dúvida a possibilidade dessas perspectivas serem implementadas nos currículos escolares se não “mexer nos currículos universitários, na formação dos professores de História e nas licenciaturas”. Aqui, podemos retomar a noção de racismo epistêmico, pois, ao que parece, eles enfrentam a dificuldade de legitimação de interpretações teóricas a partir de uma lógica não eurocêntrica. Seus pares e estudantes parecem resistir e questionar algumas formulações que não provêm de estudos e pesquisas consolidados no mudo acadêmico eurocentrado.

Assim, os três professores apontam a formação docente como um foco de tensão e desafio, tanto no campo das discussões historiográficas e epistemológicas como nos processos pedagógicos relativos à problemática da diferença racial.

Se, por um lado, Marcelo Bitencourt destaca que essas formulações estão se caracterizando como um processo de construção “da autoestima das comunidades negras”, mostrando uma África que não é aquela da grande mídia, por outro, Mônica Lima, mesmo demonstrando suas dúvidas, percebe que há uma mudança de tendência, tanto acadêmica como nos espaços institucionais de Estado, onde essas discussões podem gerar incômodos e conflitos. Interpreto esta afirmação, também a partir de suas formulações anteriores, como uma afirmação da dimensão conflituosa das relações raciais sob tensão na sociedade brasileira. Em 2004(a), e em vários textos posteriores (2006 e 2009), Mônica Lima caracteriza a Lei 10.639/03 e a perspectiva

da nova historiografia africana e brasileira como um “conhecimento libertador”, numa clara alusão à questão da diferença racial no Brasil. Mas é Edson Borges quem ressalta mais essa dimensão.

Ele discorre sobre a diferença racial para situar seu lugar e suas formulações sobre a discussão da formação docente. Neste sentido, considera que as discussões dessa nova perspectiva historiográfica passam, necessariamente, pela “desestruturação” de estereótipos e da questão “delicada” que é o racismo estrutural brasileiro. Sua preocupação, quando se posiciona na condição de formador, dirige-se as críticas à “representação do outro”, o “outro negro”, e afirma, de forma contundente, que essa discussão representa “pisar em ovos”, ou seja, um diálogo acadêmico e político que “acaba causando determinados constrangimentos em alunos que acham que isso é uma não questão”. Para não cair em ciladas ou discursos panfletários dentro da universidade, enfatiza a principal questão a ser levantada: o debate historiográfico sobre o racismo brasileiro, pois é preciso “ser duro” e rigoroso. Por fim, do campo das tensões passamos para aquilo que denominei possibilidades de construção de novos espaços de enunciação.

Essas possibilidades estão marcadas por três dimensões que se apresentam constantemente nos depoimentos dos professores, quais sejam, a emergência de novos sujeitos e intelectuais negros no espaço acadêmico, seus vínculos com os movimentos sociais e o movimento negro e a abrangência social de suas formulações, seja no espaço acadêmico, seja nas políticas públicas de Estado. Nessas dimensões, percebe-se que há uma tentativa de construção de novos espaços epistêmicos (Walsh, 2007), produzindo, direta e indiretamente, em alguns espaços educacionais, possibilidades de insurgência de propostas educativas propositivas e de reivindicações dos movimentos sociais. Estes espaços, entretanto, limitam-se aos seus intercâmbios com os movimentos sociais e com professores militantes da educação básica, e suas produções e formulações tentam dialogar com estes para possibilitar a visibilidade de outras lógicas e processos históricos.

Como vimos nos momentos iniciais das entrevistas, a inserção desses intelectuais no mundo acadêmico originou-se em muitos acasos e encontros imprevistos, entretanto, desses acasos e encontros, produziram-se conscientemente fortes laços de solidariedade e de produção de conhecimentos. Mas ocorreu também, e parafraseando Edson Borges, a identificação de “vínculos placentários”, pois estes laços nortearam-se pela sua dimensão política e étnica.

Os três professores têm vínculos com os movimentos sociais de forma direta e indireta, têm sensibilidades que os orientam na perspectiva de que suas posições acadêmicas não estão descoladas de um movimento mais amplo, e que se encontra fora da universidade. Afirmam-se negros e intelectuais, são conscientes de seu papel político e pedagógico e, como afirma Gomes (2009), “produzem conhecimento e localizam-se no campo científico” (p. 421). Suas trajetórias singulares os construíram como intelectuais “de um outro tipo”, pois passam a produzir, a partir de um amplo movimento social, um conhecimento com objetivos de “dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sócio-raciais e suas vivências”. (Gomes, 2009, p. 421)

Conscientes do papel que cumprem, suas trajetórias se encaixam, mas também são produtos, de um amplo contexto de lutas históricas dos sujeitos subalternizados pela colonialidade do poder. Neste sentido, também são agentes que se pautam e que contribuem para produzir tensões na agenda das políticas públicas de Estado.

Os três professores fazem apostas epistêmicas, políticas e pedagógicas. Marcelo Bitencourt no campo da historiografia africana e da luta por um maior status acadêmico para os estudos africanos, pois há que se caminhar muito para que a África comece “a ser incorporada como uma área como as demais”. Edson Borges numa constante reflexão sobre sua condição de “negro intelectual” e formador de novas gerações de historiadores, dando destaque ao rigor científico na luta contra o racismo e a invisibilidade histórica dos afrodescendentes. E Mônica Lima, numa clara militância acadêmica e pedagógica, pois sua inserção se dá tanto na História de construção da Lei 10.639/03, quanto na tentativa de consolidação da mesma.

Poderia aqui citar vários exemplos das atuações desses intelectuais, como a participação em diversos eventos acadêmicos, as redes de contatos com os movimentos negros e as publicações em revistas de divulgação científica bem como em documentos, livros e eventos chancelados pelo estado brasileiro¹⁰. Ou seja, suas formulações, escritos e intervenções, obtêm um significativo respaldo social e político. Entretanto, o que podemos destacar é que há um embrião de uma crítica decolonial na educação brasileira.

¹⁰ Mônica Lima, por exemplo, foi uma das intelectuais que formularam o documento do Grupo de Trabalho Interministerial do governo federal, lançado em maio de 2009 e intitulado “Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003”.

Esta afirmação parte da constatação de que esses professores se encontram numa posição privilegiada de produção de enunciações. São reconhecidos nacionalmente e o que produzem repercute nos âmbitos acadêmicos e dos movimentos sociais, seja como referências pedagógicas ou científicas. No entanto, a terminologia que utilizo aqui – embrião – significa que estes movimentos ainda não se constituem como entidades estruturadas e com uma ampla base social e escopo político fundamentado. São movimentos que ocorrem em função das referências construídas num restrito espaço institucional (UCAM, UFF e UFRJ). A partir desses espaços eles tentam visibilizar conhecimentos contra hegemônicos na educação e tentam influenciar os movimentos sociais para a crítica da subalternização da história dos afrodescendentes. E como vimos, o âmbito da formação docente é um dos aspectos mais evidenciados por esses professores. Eles estão no centro desta discussão.

Evidentemente, isto não se constitui como um movimento homogêneo e linear, pois, além de uma clara diferença em relação a outros espaços de disputa epistemológica – como no caso do SEPE e dos professores de História da educação básica -, existem incertezas e tensões que marcam as atuações desses intelectuais na formação docente.

Há um instrumento - a Lei 10.639/03 - em suas mãos que possibilita a abertura de conflitos e negociações. Para este setor, a aposta está colocada, porém, seu sucesso depende, e vamos reafirmar, do jogo dos parceiros, ou seja, dos movimentos sociais e dos professores de História. Estes últimos têm um papel estratégico que vamos observar e analisar no próximo capítulo.