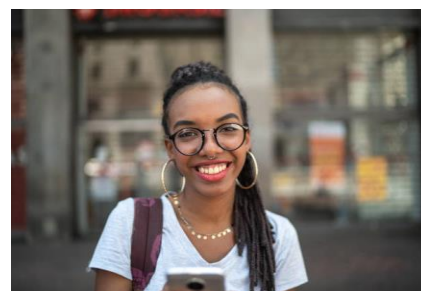
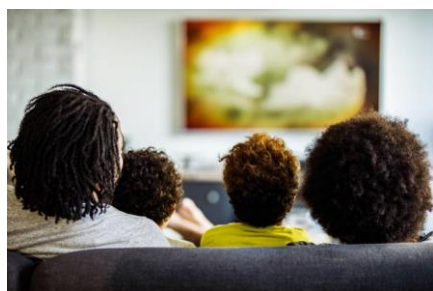


DOSSIÊ TEMÁTICO

Relações étnico-raciais a partir de múltiplos olhares, debates e experiências acadêmicas



Apresentação

É com muita alegria e satisfação que o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena da Cidade Universitária de Macaé, doravante NEABI Macaé, apresenta este Dossiê Temático para a Revista África e Africanidades.

Formalizado, junto à comunidade acadêmica, governos e sociedade civil, em solenidade realizada no mês outubro de 2016 e devidamente cadastrado junto ao Consórcio de Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), pelos primeiros coordenadores, a saber, Prof^a. Dr^a Caroline Guilherme e Prof. Dr. Daniel Arruda do Nascimento, o Neabi Macaé reúne docentes, discentes e técnicos administrativos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, *Campus* Macaé (UFRJ Macaé), do Instituto de Ciências da Sociedade de Macaé, da Universidade Federal Fluminense (UFF Macaé), da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ) e da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Além disso, conta ainda com a parceria de entidades de promoção à cultura afro-brasileira, em Macaé.

O NEABI Macaé é um coletivo de natureza propositiva e consultiva que estimula e promove ações orientadas à temática das identidades e relações étnico-raciais, visando diminuir e/ou superar a discriminação e o preconceito racial, promovendo a cultura da educação para a convivência, compreensão e respeito das diversidades.

As suas principais finalidades são: i) propor e promover ações de Ensino, Pesquisa, Extensão e outras atividades a partir de demandas da comunidade local orientadas à temática das identidades e relações étnico-raciais, para o conhecimento e a valorização histórico e cultural das populações afrodescendentes e indígenas; ii) contribuir com o desenvolvimento das práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, para o enfrentamento das desigualdades sociais e ações que direcionam para uma educação pluricultural e pluriétnica, para a construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial; iii) assessorar discussões curriculares visando a inclusão de conteúdos sobre educação das relações étnico-raciais, conforme Parecer CNE/CP n 3, de 10 de março de 2004; iv) fomentar políticas de educação superior para a inserção do recorte cor/etnia em levantamentos e sensos e; colaborar para o desenvolvimento de ações afirmativas, conforme orientações do Plano Nacional para Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Indígena (Leis 10.639/03 e 11.645/08), Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto nº 6.040/07), Lei das cotas para ensino superior (Lei 12.711/12), Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (Portaria 992/2009).

Algumas das atividades desenvolvidas pelo grupo consistem na 1) oferta de a disciplina eletiva e integrada (UFF e UFRJ Macaé) “Tópicos em Relações étnico-raciais”, no segundo semestre de cada ano, desde 2018, aberta a todos os cursos de graduação. A média de cursistas é de 80 estudantes, oriundos dos cursos de graduação em Biologia (Bacharelado e Licenciatura), Química ((Bacharelado e Licenciatura), Farmácia, Nutrição, Enfermagem, Direito, Engenharias (Produção, Civil e Mecânica); 2) realização de um Colóquio denominado “Consciência Negra”, onde as comunidades acadêmica, escolar e civil podem discutir temas pertinentes às temáticas raciais e, ainda conhecer os trabalhos finais dos estudantes concluintes da disciplina acima descrita; 3) desenvolvimento de ações de extensão, coordenados pelos/as docentes do NEABI Macaé em escolas públicas, unidades de saúde, assentamentos/acampamentos da reforma agrária, praças públicas, comunidade remanescente de quilombo, associações culturais, entre outros. As ferramentas educativas utilizadas são expressões culturais de matrizes africanas e indígenas como rodas de capoeira, culinária, maracatu, teatro experimental do negro, canoagem, uso de ervas medicinais e rituais, entre outras; 4) inserção da temática das relações étnico-raciais na disciplina de Educação Alimentar e Nutricional ministrada para graduandos/as de nutrição; 5) realização de pesquisas nos campos da alimentação, educação para as relações étnico-raciais (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 - literatura, artes, história africana, afro-brasileira e indígena), filosofia, saúde da mulher negra, ensino de ciências, ciências sociais, formação de professores; 6) participação, junto à Câmara Municipal de Vereadores de Macaé na criação da Comissão da Verdade sobre a Escravidão em Macaé (ainda não concretizada); 7) participação da comissão de heteroidentificação da UFRJ, para a garantia do cumprimento da Lei 12.711/12 e; 8) para o ano de 2020, organizar um observatório da trajetória dos/as estudantes cotistas da UFF e UFRJ Macaé.

A educação, sendo uma ferramenta de transformação social, é um dos espaços em que a produção de conhecimentos referentes à temática racial tem elevada importância. A inclusão da discussão racial tem aumentado, mas ainda não está presente nas ementas de cursos dos diferentes campos de conhecimento da educação superior. A proposta da disciplina “Tópicos em Relações Étnico Raciais” constitui-se em um desafio de ação interinstitucional, e de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Considera que a questão racial na sociedade brasileira contemporânea exige a promoção de diálogos que permitam o seu melhor entendimento, visando a conscientização da população e o desenvolvimento de ferramentas de combate que permitam a redução de seus impactos e a sua eliminação.

Este Dossiê Temático é fruto dos Trabalhos Finais realizados conjuntamente por discentes e docentes da referida disciplina, oferecida no segundo semestre do ano de 2019, conjuntamente pela UFRJ e UFF Macaé, e que contou com a participação de professoras(es) de outras instituições de ensino da cidade, assim como membros de grupos culturais e da sociedade civil.

Ao longo do curso da referida disciplina, cada grupo de estudantes elegeu um tema de seu interesse e, sob orientação do/a professor/a que ministrou a referida aula, desenvolveu uma apresentação para o VI Colóquio Consciência Negra e, ainda,

um texto de conclusão. Os melhores trabalhos escritos foram indicados à publicação e passaram por um processo de correção e avaliação por pares (docentes do NEABI).

A presente seção traz artigos sobre os assuntos abordados na respectiva disciplina, tais como a apresentação de conceitos básicos sobre identidade racial, ações afirmativas, a Lei 10.639/03, crítica das teorias eugênicas e racistas, feminismos negros, necropolítica, saúde da população negra, relações entre segurança alimentar e nutricional e racismo, capoeira e a luta pela abolição da escravidão, o samba e seu papel sociocultural na identidade negra, filosofia decolonial.

Acreditamos que o resultado ora apresentado traduz a relevância do trabalho desenvolvido pelo NEABI Macaé, pelas instituições e comunidades envolvidas, bem como pelos participantes das atividades implementadas. Certamente esta é uma conquista coletiva que marca uma nova etapa na luta pela construção de uma sociedade mais equânime, isenta de preconceitos, discriminações e violências de cunho racial.

Colegiado Docente do Neabi Macaé (neabmacae@gmail.com)

Equipe editorial do Dossiê:

1. Rute Ramos da Silva Costa (coordenação geral do NEABI Macaé);
2. Jorge Luís Rodrigues dos Santos (coordenação geral do NEABI Macaé);
3. Aleksandra Menezes de Oliveira;
4. Gustavo Arantes Camargo
5. Leonardo Maciel Moreira
6. Daniel Arruda Nascimento;
7. Bruno Andrade Pinto Monteiro;
8. José Hélio de Brito
9. Ainá Innocencio da Silva Gomes
10. Caroline Guilherme
11. Vanessa Schottz
12. Carlos Victor Nascimento dos Santos
13. Fernanda Antunes Gomes da Costa

Sentimento de identidade frente à comercialização e assimilação de atributos culturais

BEATRIZ SANTOS DE ANDRADE

Universidade Federal Fluminense (UFF)/ Direito – E-mail: andradebeatriz@id.uff.br

HELEN LESSA MARTINS MAIA

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/ Farmácia – E-mail: hlnlessa@gmail.com

LUÍSA BARRETO DE ALBUQUERQUE EBRAHIM

Universidade Federal Fluminense (UFF)/ Direito – E-mail: luisabarreto01@gmail.com

PROF. DR. BRUNO A. P. MONTEIRO



RESUMO: O presente artigo tem como escopo uma discussão acerca da exploração midiática e comercial de aspectos culturais brasileiros, além da apropriação de elementos culturais estrangeiros como obstáculos à construção de um sentimento de identidade brasileira. Este trabalho analisou alguns exemplos de manutenção da hegemonia eurocêntrica e norte-americana sobre a produção de conhecimento e seu impacto no desenvolvimento de uma identidade nacional brasileira. Nossas análises fundamentaram-se a partir das contribuições teóricas de alguns autores, tais como Quijano, Tomaz Tadeu da Silva e Jessé Souza, relacionando o conceito de colonialidade e alguns elementos característicos relacionados à identidade nacional. Constatou-se por meio da investigação de materiais midiáticos, bem como, a partir dos autores de referência que as implicações oriundas do colonialismo e as formas de controle da colonialidade ainda interferem drasticamente na forma como a sociedade brasileira percebe e modifica seus atributos culturais.

PALAVRAS-CHAVE: decolonialidade; cultura; identidade brasileira.

1. Introdução

O presente trabalho apresenta e discute dois aspectos distintos intitulados por nós de identidade “vendida” e “comprada”, por meio dos quais abordará o impacto das formas de colonialidade definida por Anibal Quijano em *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina* na estruturação da identidade cultural brasileira a partir das referidas perspectivas. Nesse contexto, cabe elucidar que o termo *identidade* trabalhada no artigo é invocado a partir do conceito de identidade trazido por Tadeu da Silva, no qual é definida como uma construção, um processo de produção, não sendo, portanto, oriundo da natureza, mas “mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (SILVA, 2000, p. 78).

De forma mais aprofundada, no texto *A produção social da identidade e da diferença*, capítulo 2 do livro *Identidade e Diferença*, Tadeu da Silva cita Benedith Anderson quando afirma a necessidade de criar “laços imaginários” ou “mitos fundadores” para vincular pessoas que, sem tal sentimento que as unisse, viveriam isoladamente. Entretanto, com a análise das formas de colonialidade tratadas por Quijano, é perceptível que a criação destes “laços imaginários” foi, e ainda é profundamente influenciada por aqueles que detém o domínio sobre a produção de conhecimento e sobre o discurso cultural. Como exemplo, há a criação do herói nacional com o evento do Indianismo, ocorrido durante o século XIX no Brasil e que buscou a idealização do indígena como herói nacional¹, sendo construído a partir da influência europeia da Teoria do Bom Selvagem de Rousseau, que se fundamenta no conceito de que o humano primitivo e selvagem, sem ser corrompido pela civilização, nutre a verdadeira pureza e integridade².

Assim, a análise crítica focará na manutenção de uma imagem intencionalmente construída do ser brasileiro a fim de ser utilizada como ferramenta comercial, bem como tratará da apropriação de aspectos culturais estrangeiros adquiridos por meio de costumes, linguagem, discursos etc.

Dessa forma, a primeira perspectiva será desenvolvida por meio do reconhecimento da imagem comercial brasileira explorada a partir da publicidade turística, de músicas, séries e filmes brasileiros. Esse reconhecimento será fundamental para a análise da exploração desses aspectos culturais como subsídio para a construção de uma imagem caricatural e generalista do Brasil que perpetua a estrutura de poder da colonialidade demonstrada no texto de Quijano (2005), já mencionado.

Ainda, a segunda perspectiva tratará das características culturais absorvidas pelo Brasil por meio de discursos e mídia importada de países sobretudo europeus e norte-americanos. A partir desse conceito, serão analisadas as consequências da referida assimilação sobre costumes,

¹ **INDIANISMO.** Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-pt/indianismo>. Acesso em: 9 mar. 2020.

² MILANEZE; Érica. **Rousseau e o romantismo:** algumas observações. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/2000rousseau/em.htm>. Acesso em: 9 mar. 2020.

vestimentas e comportamentos da sociedade brasileira na atualidade e a relação com o chamado complexo de vira-lata tratado pelo autor Jessé de Souza em seu livro *Subcidadania Brasileira*.

Diante do exposto, o foco do estudo será a problematização do que estamos considerando como a identidade comercializada (“vendida”) e a identidade incorporada (“comprada”) pelo Brasil e seu papel como marcador da colonialidade sobre o sentimento de identificação da sociedade brasileira. Além disso, o estudo traz o aporte crítico dos estudos pós-coloniais, utilizando-se como referência a contribuição dos teóricos Aníbal Quijano, Jessé de Souza e Tadeu da Silva a fim de suscitar maior compreensão e questionamentos acerca do colonialismo como alicerce na constituição da base cultural brasileira.

2. O domínio do discurso cultura e seu impacto na identidade cultural brasileira

Tadeu de Silva em seu texto *A produção social da identidade e da diferença* afirma que a identidade pode ser vista, em uma primeira análise, como um conjunto de afirmações do que se é e, ao mesmo tempo, provoca um processo de negações, ou seja, do que se não é. Para ele, essa classificação, a divisão do que é e do que não é também desenvolve uma hierarquização dessas classificações. Segundo ele

O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (SILVA, 2000, p. 82)

Portanto, nota-se grande relação com o disposto por Quijano em seu texto *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina* (2005), no qual o autor elucida a relação entre dominantes e dominados, colonizadores e colonizados à medida que, estes últimos, “foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais.”

Para Anibal Quijano, a dominação europeia não detinha apenas o mercado mundial, mas o domínio intersubjetivo das colônias por meio do controle da cultura, do conhecimento e da produção de conhecimento (QUIJANO, 2005). A partir desse raciocínio, ele estabelece a distinção do “processo de colonialismo e colonialidade, em que este transcende o conceito daquele e tampouco cessa com a independência ou a descolonização, perpetuando-se através da estrutura de poder entranhada na sociedade dominada (QUIJANO apud ASSIS, 2014). Considerando o exposto, é de extrema importância avaliar a retratação do histórico brasileiro representado pelos livros de História, nos quais vê-se nítida influência eurocêntrica na disposição e seleção do conteúdo, muitas vezes

descrevendo por meio do discurso colonizador a população que já se encontrava em terras brasileiras antes da colonização, remetendo-se, inclusive, à romantização da mesma, como percebido no clássico da literatura brasileira *Iracema*.

Para Quijano (2005), é clara atribuição de novas identidades geoculturais ao colonizados, que tiveram suas formas de produção de conhecimento reprimidas além da modificação de seu universo simbólico, assim como seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. O processo de formação identitária consistiu, então, na “determinação do patrimônio de cada nação” (THIESSE, apud FIORIN, 2009), entretanto, semelhante legado partiu também de uma repressão fundamentada em classificações de raças literalmente **norteadas** pelo conceito etnocêntrico.

Em uma breve análise dos recortes históricos, pode ser observada uma nação de caráter cultural luso-tupi, retratada como populações pagãs que habitavam as terras brasileiras e as quais necessitavam dos valores cristãos europeus e de normas “civilizatórias”, como demonstrado em obras como: *Pero Vaz de Caminha* sobre o descobrimento do Brasil, a obra literária de *O guarani*, de José de Alencar, entre outras. Ainda, impossível negligenciar clássicos da literatura brasileira em que apresentam, senão como cenário de fundo e a própria temática, a linguagem e costumes racistas como percebido em: *A escrava Isaura* em diversas passagens, entre elas: “[...] não era melhor que tivesse nascido bruta e disforme, como a mais vil das negras [...]” (CARDOSO, 2016).

Para Gilberto Freyre, em *Casa-Grande & Senzala*, essa mistura entre as raças é considerada satisfatória e tolerante, o que distingue o Brasil de outros países colonizados pelos ingleses ou pelos franceses, que não possuem esse apreço cultural pela miscigenação. Outrossim, durante um longo período de se criou dois grandes regimes de funcionamento como descrito por José Luiz Fiorin em sua obra “Relações entre sistemas no interior da semiosfera”, com base na proposta de Claude Zilberberg e Jacques Fontanille. O primeiro é “o da exclusão, cujo operador é a triagem. Nele, o processo de relação entre valores atinge seu termo leva à confrontação do exclusivo e do excluído. As culturas reguladas por esse regime confrontam o puro e o impuro. O segundo regime é o da participação, cujo operador é a mistura, o que leva ao cotejo entre o igual e o desigual. A igualdade pressupõe grandezas intercambiáveis; a desigualdade implica grandezas que se opõem como superior e inferior” (ZILBERBERG e FONTANILLE, 2001). Assim, o combate ao conceito etnocêntrico foi fundamental na construção da identidade nacional atual, sendo essa repleta de preconceitos e intolerâncias tendo como alvos raça, gênero ou posição social. Ainda enraizados, tais preconceitos contribuem para o argumento de que o colonialismo deixa sua marca em diversas formas de dominação, seja social, material ou intersubjetivo, como pode ser visto em diversos casos contemporâneos como os exemplos apresentados nas reportagens:

Figura 1 – Reportagem I

Negr@s

RIO DE JANEIRO

Jovem negro é estrangulado até a morte em mercado no Rio

Pedro Henrique, de 19 anos, foi morto por um segurança do hipermercado Extra na Barra da Tijuca, zona oeste do Rio de Janeiro, por estrangulamento. Um assassinato racista, como a chacina no morro do Fallet-Fogueteiro, como a morte de Jenifer, menina de 11 anos, por um tiro da polícia voltando da escola. É para legitimar esse racismo que Moro inventou seu "pacote de combate ao crime e corrupção".

Redação

sexta-feira 15 de fevereiro de 2019 | Edição do dia

Fonte: <http://www.esquerdadiario.com.br/Jovem-negro-e-estrangulado-ate-a-morte-em-mercado-no-Rio>

Figura 2 – Reportagem II

AgênciaBrasil

Pesquisa do IBGE mostra que mulher ganha menos em todas as ocupações

A diferença entre carga horária trabalhada vem diminuindo



Publicado em 08/03/2019 - 14:10 Por Nielmar de Oliveira - Repórter da Agência Brasil - Rio de Janeiro

Um estudo feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que as mulheres ganham menos do que os homens em todas as ocupações selecionadas na pesquisa. Mesmo com uma queda na desigualdade salarial entre 2012 e 2018, as trabalhadoras ganham, em média, 20,5% menos que os homens no país.

“As maiores proximidades de rendimento, ainda que não haja igualdade, ocorreram no caso dos professores do ensino fundamental, em que as mulheres recebiam apenas 9,5% menos que os homens”, afirmou a analista da Coordenação de Trabalho do IBGE, Adriana Beringuy.

Em seguida, destacam-se os dos trabalhadores de central de atendimento e de limpeza de



Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-03/pesquisa-do-ibge-mostra-que-mulher-ganha-menos-em-todas-ocupacoes>

Figura 3 – Ranking de feminicídio

Feminicídio - Brasil é o 5º país em morte violentas de mulheres no mundo



Imagem: Getty Images/Stockphoto

PUBLICIDADE



Por Carolina Cunha, da Novelo Comunicação

Você já ouviu a expressão “o machismo mata”? Poucas vezes nos questionamos sobre o que está por trás da morte violenta de uma mulher. A palavra “feminicídio” se refere ao assassinato de mulheres e meninas por questões de gênero, ou seja, em função do menosprezo ou discriminação à condição feminina.

Fonte: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/09/24/numero-de-assassinatos-de-indigenas->

Figura 4 - Matéria G1



Número de assassinatos de indígenas cresce 20% no Brasil em 2018, aponta relatório do Cimi

Foram registrados 135 casos de homicídios contra os indígenas em 2018, 25 a mais que no ano anterior. Em três décadas, foram 1.119 casos deste tipo contra esta população, de acordo com um levantamento do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) publicado na terça-feira (24).

Por G1

24/09/2019 15h30 · Atualizado há 5 meses



Fonte: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/09/24/numero-de-assassinatos-de-indigenas->

Figura 5 – Casos de Gordofobia



Fonte: <https://www.vix.com/pt/comportamento/582279/pessoas-relatam-casos-de-gordofobia-vividos-no-carnaval-e-pedem-fim-do-preconceito>

Cada uma dessas reportagens ilustram situações do cotidiano, deixadas como legado/ lembranças dos resquícios de um grande período de opressão. Figura1: Jovem negro é estrangulado até a morte por segurança do mercado. Figura2: aponta a diferença salarial entre homens e mulheres em 2019, que não se restringe a apenas alguns cargos e sim em todos, revelando assim uma questão de gênero. Figura3: Também retrata uma questão de gênero principalmente e as consequências de uma sociedade machista. Figura 4: É retificado o crescimento de homicídio de índios, sendo esse algo que ocorre desde o início da colonização e só vem aumentando até os dias atuais. Figura 5: Relatos recentes de gordofobia, e seus impactos na construção social. Além desses casos, existem muitos outros exemplos provenientes do legado colonial, tais como: LGBTQ+fobia, intolerâncias religiosas e étnicas, e ao mesmo tempo essas violências revelam estereótipos recorrentes no Brasil.

Ademais, a produção de conhecimento, de intelecto e cultura, de diretrizes para padrões de beleza e qualidade são aqueles que detêm a classificação de “países de primeiro mundo” ou “desenvolvidos”. Em sua posição como colonizado, o Brasil demonstra ainda fortes resquícios, sejam eles econômicos, políticos ou sociais desse passado, o que constitui sua herança colonial. Ainda, tais recursos são explorados midiaticamente pelo próprio Brasil ao exaltar suas paisagens naturais, sua economia basicamente voltada à exportação de matéria-prima, além de reforçar os costumes tropicais em suas propagandas turísticas, contribuindo para a construção de uma imagem comercial caricatural, a qual seleciona e destaca aspectos culturais que encobrem uma diversidade cultural e regional muitas vezes desconhecida pelo próprio brasileiro, como demonstrado

na imagem retirada de um artigo do site Envision Tecnologia sobre os destinos mais cobiçados turisticamente:

Figura 6 – Imagem utilizada em artigo sobre turismo no Brasil



Fonte: <http://envisiontecnologia.com.br/os-pontos-turisticos-mais-vendidos-brasil-2/>

Ainda, a imagem sensualizada da mulher brasileira é estampada em produtos e propagandas estrangeiras, fazendo referência à imagem reforçada pela publicidade brasileira de conotação sensualizada. Como exemplo, vale citar as camisas vendidas pela Adidas visando a Copa do Mundo ocorrida no Brasil em 2014, nas quais vemos na Figura 7 uma clara referência a uma mulher de biquini enquanto na Figura 8 vemos a mulher em primeiro plano:

Figura 7 – Camisa feminina da Adidas



Figura 8 – Camisa masculina da



atributos selecionados e até tornados

Vale destacar que esses mesmos

Fonte:

http://www.espn.com.br/noticia/392162_jornal-camisetas-com-conotacao-sexual-da-adidas-revoltam-governo-brasileiro

Fonte:

http://www.espn.com.br/noticia/392162_jornal-camisetas-com-conotacao-sexual-da-adidas-revoltam-governo-brasileiro

caricaturais muitas vezes não representam a realidade de muitos brasileiros, que não se reconhecem na identidade nacional, ou na cadeia de afirmações do que é ser brasileiro. É de conhecimento comum que o turismo sexual é extremamente presente no território brasileiro e, ao mesmo tempo, o teor sensual está igualmente presente em diversas propagandas nacionais, uma exaltação à sensualidade do corpo feminino, como na imagem a seguir:

Figura 9 – Propaganda de cerveja da Itaipava postada no Twitter



Fonte: <https://twitter.com/itaipava/status/574230567417430016/photo/1>

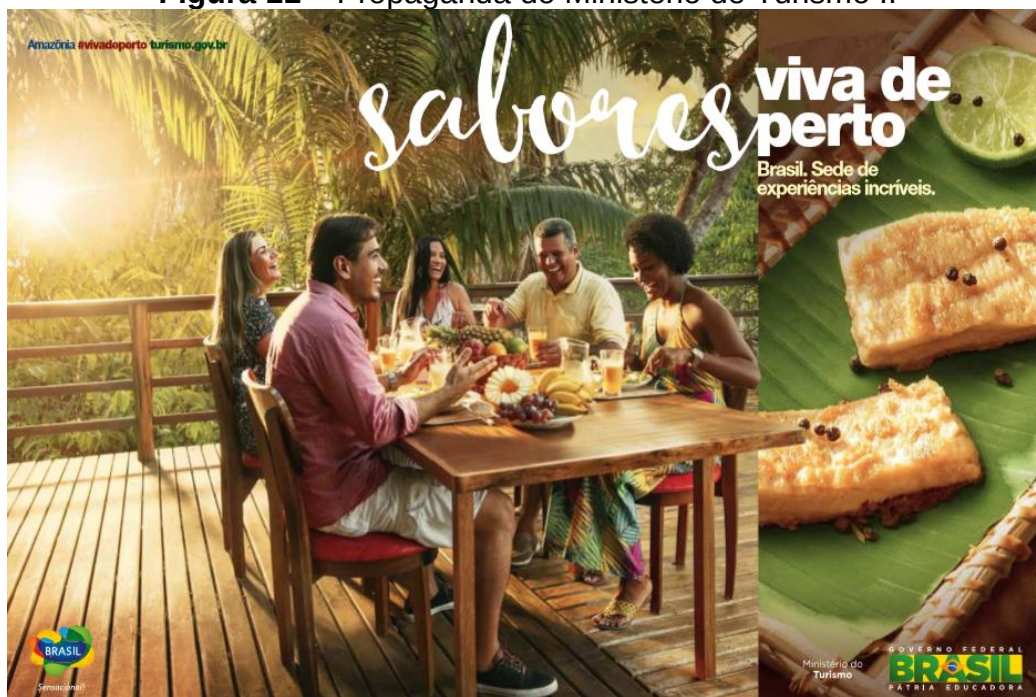
Ainda, tais recursos são explorados midiaticamente pelo Brasil ao exaltar suas paisagens naturais, sua economia basicamente voltada à exportação de matéria-prima, além de reforçar os costumes tropicais em suas propagandas turísticas, contribuindo para a construção de uma imagem comercial caricatural, a qual seleciona e destaca aspectos culturais que encobrem uma diversidade cultural e regional muitas vezes desconhecida pelo próprio brasileiro. Percebe-se, portanto, uma preocupação com a exaltação dos recursos naturais do país, remetendo-se a uma visão de país exótico e tropical, destacando menos seus avanços urbanísticos e seu desenvolvimento tecnológico e enaltecendo a economia ainda voltada à produção de matéria-prima e aos atributos naturais como exposto a seguir:

Figura 10 – Propaganda do Ministério de Turismo I



Fonte: http://www.turismo.gov.br/images/pdf/viva_de_perto/preview_mt_ad_natureza.pdf

Figura 11 – Propaganda do Ministério de Turismo II



Fonte:
http://www.turismo.gov.br/images/pdf/viva_de_perto/preview_mt_ad_sabores.pdf

3. A Influência da mídia como ferramenta de domínio sobre o discurso cultural

Mídia é composta por tudo aquilo que veicula informações que podem chegar a muitas pessoas. Sendo assim, ela consegue elevar ou reduzir o grau de importância dirigido a determinados temas o que, conseqüentemente, impacta a conjuntura geopolítica mundial e influencia os indivíduos à medida que designa o que deve ser comprado, incorporado e aceito.

Na questão da americanização, considerada um tipo de imperialismo cultural segundo o autor Schiller (1976, p. 39), destaca-se a posição dos Estados Unidos como a maior máquina cinematográfica da atualidade. Sendo assim, acabam expondo mundialmente o seu modo de vida e cultura. O “American way of life” é uma meta a ser alcançada por muitos, incluindo os brasileiros, os quais diariamente fazem comparações com o cotidiano que possuem no Brasil e como seria nos EUA. Tais influências são refletidas em: filmes, músicas, programas no YouTube, televisão e etc.

Analisando a obra “A elite do atraso” do autor Jessé Souza é possível inferir que a premissa de que “exista os donos do poder e esses perpetuaram um modelo baseado na servidão, simbolizada pela ralé dos dias atuais” dialoga com a ideologia/complexo do vira-lata – expressão utilizada para se referir ao sentimento de inferioridade cultural – partindo da exaltação dos atributos culturais de países centrais em detrimento dos próprios atributos, classificando a cultura nacional como inferior em comparação com a cultura norte-americana e europeia. Sendo esse complexo ainda latente em grande parcela da sociedade brasileira independente da faixa etária. Os produtos e serviços, assim como padrões comportamentais derivados da exaltação do estilo de vida europeu e norte-americano por meio de propagandas, filmes, revistas e afins, são comumente considerados em patamar superior aos nacionais. Como exemplo, podemos citar as séries de tv em que o cotidiano americano, as relações sociais e o padrão de beleza potencializado pela escolha da aparência dos atores foram fortemente veiculados, semelhante ao que ocorreu com a popularização da série *Friends*, exibida entre 1994 e 2004, a qual não apenas lançou tendências quanto ao estilo de vestuários, mas influencia até hoje em rotas turísticas por Nova Iorque³.

Dessa forma, observa-se que tamanha desvalorização cultural nacional é potencializada pelo material midiático oferecido à população brasileira, que se depara com a produção cultural dita como “de primeiro mundo” ou de países “desenvolvidos” enquanto simultaneamente a cultura nacional é rotulada como menos desenvolvida ou atrasada, mas não apenas por amigos, vizinhos e familiares, por personalidades com visibilidade, seja em programas televisivos, seja na produção literária, cinematográfica e afins. Para elucidar, o ator mundialmente conhecido, como disposto em matéria elaborada pelo G1, Robin

³ ROMUALDO, Javier. “*Friends*” completa 25 anos e segue arrebatando fãs ao redor do mundo. Exame, 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/friends-completa-25-anos-e-segue-arrebatando-fas-ao-redor-do-mundo/>. Acesso em: 27 fev 2019.

Williams, teceu comentários negativos e jocosos acerca do motivo pelo qual o Brasil havia sido escolhido para sediar as Olimpíadas de 2016, envolvendo insinuação de teor sexual e drogas.⁴

Ainda, o autor Jessé Souza posicionou-se quanto a um fato recente no programa Debate de Ideias, em 2018, representado pelo fenômeno da última eleição presidencial, o qual, segundo ele, "só foi possível graças à campanha de destruição democrática promovida pela Rede Globo e Lava Jato". É demonstrada, por meio do referido comentário, o entendimento de um intelectual influente acerca do poder midiático potencialmente negativo sobre a percepção dos brasileiros.

Tal valoração contribui para a continuidade da relação antagônica entre colonizado e colonizador, a qual não se desenvolve entre identidades plenamente constituídas, mas a partir da impossibilidade de constituição das mesmas, conforme Laclau e Mouffe (apud BALLESTRIN, 2013, p. 91) que afirmam:

Há duas condições fundamentais para a formação da hegemonia: primeiro, a existência de uma prática articulatória, a partir da qual uma identidade particular passa a representar um conjunto de outras identidades; segundo, a existência de uma relação antagônica entre a cadeia articulatória formada e um discurso lhe é contrário (LACALU, MOUFFLE apud BALLESTRIN, 2013, p. 91)

Isso mostra que, em oposição a outros modelos teóricos, como o de Habermas, por exemplo, o qual concebe a política em termos de consenso e deliberação, Laclau e Mouffe veem a política como conflito, como algo resultante das infinitas disputas antagônicas que constituem o social.

Assim, ocorre a manutenção de um comparativo entre o modelo nacional e um modelo de sociedade tida como desenvolvida e ideal, cuja estrutura política, cultural e econômica é reconhecida como superior, produzindo conhecimento e impossibilitando o subalterno de manifestar-se (SPIVAK apud BALLESTRIN, 2013, p. 93) e, portanto, prejudicando a construção de um verdadeiro sentimento de identificação cultural com o próprio país. Muitas vezes, a atração pelo internacional ou pelo que é estrangeiro, altera não apenas o vocabulário nacional, por meio do fenômeno denominado "estrangeirismo", que significa empregar palavras estrangeiras ao invés do termo nacional, como também pode influenciar nas relações pessoais e de trabalho, ao passo que pode atrair mão de obra e intelectual brasileira para fora do país, como demonstrado na imagem a seguir.

⁴ **ROBIN Williams fez piadas sobre Brasil e causou polêmica; relembre.** G1, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2014/08/robin-williams-fez-piadas-sobre-brasil-e-causou-polemica-relembre.html>. Acesso em: 27 fev 2019.

Figura 12 - Anúncio de emprego em águas internacionais

Emprego offshore para brasileiros trabalhar em águas internacionais em escala 60 x 60, anunciadas nesta tarde (27)

Flavia Marinho — 27/02/2020 — 3 dias atrás



As vagas de emprego anunciada na tarde de hoje, 27, pela Agência Marítima Triaina são para atividades offshore em navio tanque químico e petroleiro

O setor offshore está com força total! Mais vagas de emprego para brasileiro trabalhar no exterior acabam de ser divulgadas na tarde de hoje, 27 de fevereiro. Desta vez a vaga foi divulgada pelo veículo oficial de notícias da empresa Triaina, especialista em recrutamento humano. [Hoje é dia de vaga onshore na japonesa MODECI Estudantes de Engenharia convocados para trabalhar em Botafogo - RJ](#)

Fonte: <https://clickpetroleoegas.com.br/emprego-offshore-para-brasileiros-trabalhar-em-aguas-internacionais-em-escala-60-x-60-anunciadas-nesta-tarde-27/>

É preciso, pois, uma descolonização também de valores e conceitos como humanos e humanidade (QUIJANO apud GALLAS, 2013), refletindo e desconstruindo ideais fomentados pelo discurso da colonialidade e mantidos pela veiculação midiática massiva.

4. Considerações finais

Com a intenção de elucidar alguns aspectos presentes nos estudos pós-coloniais e retratar de forma exemplificativa que a colonização é processo contínuo, além de suas implicações no Brasil, o seguinte trabalho conclui a importância da discussão sobre o processo de produção da identidade nacional. Partindo do diálogo entre o conceito de identidade definido por Tadeu Silva, no qual ela se mostra flexível, construída, e do discurso de Anibal Quijano sobre a dominação da produção de conhecimento e do discurso cultural, o presente

artigo suscita o questionamento sobre a perspectiva do que é ser brasileiro e a influência do discurso colonialista sobre essa visão. De forma ilustrativa, exemplificamos diversos aspectos em que é possível distinguir tal influência, sejam elas na publicidade turística do país, sejam na construção de um complexo de inferioridade cultural, como aprofundado pelo autor Jessé Souza.

Assim, por meio de propagandas turísticas brasileiras e das notícias cotidianas em diversos portais de comunicação, o país demonstra ainda estar fortemente ligado à sua posição de colonizado, exaltando seus atributos agrários, recursos naturais, a sensualidade dos corpos femininos, assim como, não oculta as marcas de sua estrutura social cuja violência, repressão, desigualdade de gênero e racismo não foram superadas.

Reforça, portanto, a ideia de Quijano que afirma: “não há espaço para que todos prosperem/acumulem, [...] desde que a Europa se projetou como líder do assim chamado processo civilizatório”, ao mesmo tempo que traz a reflexão suscitada por ele sobre a verdadeira questão acerca da colonialidade: o que fazer após a conscientização da mesma. É por meio da conscientização da relação de dominação e suas formas que é possível o dominado modificar sua realidade e a forma como a percebe.

Observou-se que esses padrões se refletem no avanço social, cultural, político e econômico do país, aprisionando muitos na condição do que é imposto como cultura e construindo uma corrente de afirmativas e negações sobre o que é ou não ser brasileiro. Essa identidade construída, no entanto, é influenciada pelo passado colonial. Consequentemente, destaca-se um sistema de pirâmide, no qual certo grupo social dominante assume o topo com suas vantagens e privilégios, enquanto outro é posto como base, sendo classificado e hierarquizado mediante características como: raça, etnia e gênero. Os dominados são levados à marginalização, rotulados como inferiores e desprovidos de voz, sujeitos aos valores e aposição política atribuídas a eles. Trata-se de um sistema de dominação no qual cada vez mais corpos e ideias são julgados e descartados pelo menor valor e conveniência,

Deste modo, vale salientar que a necessidade de se ver representado está paulatinamente ganhando forma, apesar das grandes barreiras, trazendo consigo um fio de esperança e equidade para população. A sociedade brasileira marcada pela miscigenação e diversidade cultural percebe a necessidade prática de produzir sua própria cultura e ser ouvido para além da posição imposta de subalterno. Semelhante necessidade é latente e resiste às amarras invisíveis forjadas por séculos.

Dessa forma, a partir dos questionamentos e reflexões apresentados, levando em consideração a grande contribuição teórica de autores como o sociólogo Aníbal Quijano e a crítica Gayatri Chakravorty Spivak os quais se aprofundaram na questão da naturalização do domínio eurocêntrico e da superação desse processo pelos povos colonizados, concluiu-se que pensar e existir a partir da narrativa decolonial, exaltando, cultivando e aprimorando as particularidades de cada povo e unindo as vertentes do poder, do ser e do saber é prioritariamente uma medida de sobrevivência física e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH** [online], v.27, n.72, pp.613-627, 2014. ISSN 0103-4979. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v27n72/11.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- AZEVEDO, Wagner Fernandes de. **O legado de Aníbal Quijano para o pensamento latino-americano descolonizado**. Instituto Humanitas Unisinos, 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/188-noticias/noticias-2018/579677-o-legado-de-anibal-quijano-para-o-pensamento-latino-americano-descolonizado>. Acesso em: 1 mar. 2020.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política** [online], n.11, pp.89-117, 2013. ISSN 0103-3352. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- CARDOSO, Daiane. Nada é por acaso: o racismo nos clássicos da literatura brasileira. **Revista Capitolina** [online], 2016. Disponível em: <http://www.revistacapitolina.com.br/nada-e-por-acaso-o-racismo-nos-classicos-da-literatura-brasileira/>. Acesso em: 8 mar. 2020.
- FILHO, Domício Proença. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Revista Estudos Avançados** [online], São Paulo, v.18, n. 50, 2004. ISSN 1806-9592. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017. Acesso em: 23 nov. 2019.
- FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. **BAKHTINIANA - Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1º sem. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/viewFile/3002/1933>. Acesso: em 2 mar. 2020.
- GALLAS, Luciano. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, ed. 431, 2013. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>. Acesso em: 23 nov. 2019.
- INDIANISMO**. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-pt/indianismo>. Acesso em: 9 mar. 2020.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015. 286p. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092016000300701. Acesso: em 2 mar. 2020.
- MILANEZE, Érica. **Rousseau e o romantismo**: algumas observações. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/2000rousseau/em.htm>. Acesso em: 9 mar. 2020.
- OLIVEIRA, Camila Klen de. **Breve introdução ao giro decolonial**: poder, saber e ser. Disponível em: <http://www.pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiarociencia/article/viewFile/53/38>. Acesso em: 1 mar. 2020.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Buenos Aires, 2005. Disponível em:

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

REIS, L. M. A. **A quem interessa o complexo de vira-lata do brasileiro**. 2 ago. 2018. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Leituras/A-quem-interessa-o-complexo-de-vira-lata-do-brasileiro-/58/41196>. Acesso em: 2 mar. 2020

ROBIN Williams fez piadas sobre Brasil e causou polêmica: relembre. G1, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2014/08/robin-williams-fez-piadas-sobre-brasil-e-causou-polemica-relembre.html>. Acesso em: 27 fev 2019.

ROMUALDO, Javier. **“Friends” completa 25 anos e segue arrebatando fãs ao redor do mundo**. Exame, 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/friends-completa-25-anos-e-segue-arrebatando-fas-ao-redor-do-mundo/>. Acesso em: 27 fev 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Disponível em: <http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_social_da.htm. Acesso em 27 fev. 2020.

Criminalização da capoeira: um projeto quase perfeito

ANDRÉ LUIZ SILVA MARINHO

Bacharel em Direito (UNESA), Bacharel em Produção Cultural (UFF) e Contramestre de capoeira (apelido Bonde). E-mail: andredebon@yahoo.com.br



RESUMO: Este trabalho se propõe ao debate sobre a relação das manifestações populares com a repressão do início do século XX, legitimada através dos valores defendidos pelas: teorias raciais, política pública do branqueamento da população e a legislação penal da época, moldada como base de apoio para o controle social das massas. Percebe-se a atualidade desse debate quando é possível se verificar até os dias de hoje, como a cultura popular enfrenta obstáculos para suas práticas, principalmente as de matriz africana e indígena. Optou-se por um recorte temático concentrando a pesquisa sobre a arte/luta chamada capoeira, pois através de sua história é possível se fazer uma analogia com a perseguição sofrida pelo samba e as religiões de cultura africana. A pesquisa realizada se baseou em: teses acadêmicas sobre a capoeira, análises jurídicas sobre o Código Criminal de 1823, o Código Penal Republicano de 1890 e trabalhos monográficos de curso de graduação universitária na área das ciências sociais referente as teorias raciais. É mister o enfrentamento do tema, pois ao contrário do desejado pelo Estado essas manifestações estão mais vivas do que antes. A capoeira se encontra presente em todo Brasil e no resto do mundo mostrando que a repressão pode surtir efeitos contrários do desejado pelo opressor e assim não foi diferente com as demais manifestações culturais populares. Baseado na documentação e pesquisa existente atualmente, decidiu-se trazer à tona para um debate central as outras motivações da proibição da prática da luta, pouco citadas mais fundamentais no que será chamado no artigo de projeto eugênico republicano. Esse mistério da força da cultura é o que moveu essa pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Capoeira; teorias raciais; cultura popular.

Introdução

Esse trabalho acadêmico nasceu de um incômodo pessoal, nutrido já algum tempo, sobre a ausência de abordagens acadêmicas referentes à repressão sofrida pela cultura popular no início da República, principalmente a de matriz africana. Um estudo que gerou um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) no curso de Produção Cultural pela UFF (Universidade Federal Fluminense) e agora esse artigo.

As inquietações, reflexões e desconstruções sobre o assunto, na verdade, vem de longe e foram geradas durante a prática da capoeira, arte-luta que estimula seus praticantes tanto fisicamente quanto intelectualmente a conhecerem sua origem. O interesse em cada vez saber mais sobre sua história possibilitou essa viagem às fontes primárias, secundárias e orais que são a base dessa pesquisa. O curso de bacharelado, apenas catalisou a energia ali depositada. Assim se abriu um portal para o universo da cultura popular, categoria ao qual a capoeira está inserida com uma forte matriz africana contida nos seus princípios e fundamentos.

Um capítulo de sua história que sempre mereceu mais atenção foi sobre a sua criminalização. Como é um assunto transversal, exige a necessidade de abordagens também no mundo jurídico, talvez seja esse o motivo de pouco debate sobre o assunto. Daí a primeira surpresa, a capoeira foi a única manifestação cultural brasileira a ser prevista como crime na história do país. Apesar de também perseguidas não havia o mesmo tratamento persecutório pela Lei ao samba e as demais religiões de matriz africana e indígena.

Outros desdobramentos que o tema desperta são as reais motivações para esse rigor no tratamento penal. Havia algo escondido nas entrelinhas que fugia do molde normalmente abordado pelos pesquisadores até então. Lembrando sempre da necessidade da contextualização, o período era final do século XIX, após a Proclamação da República, quando os ideais positivistas fervilhavam na alta sociedade e consequentemente o país passava por uma mudança no seu modelo econômico e político.

Para desenvolver esse tema neste restrito espaço permitido pelos artigos, a proposta será fazer um breve passeio histórico na época do Império aproveitando a farta documentação produzida pela historiografia oficial que sempre destacou a atuação das Maltas como preponderante para a iniciativa repressora desse novo Estado republicano. Esse trabalho ousará fazer alguns questionamentos sobre essa questão, pretendendo aumentar o leque de interrogações e problematizando questões pouco debatidas sobre o assunto.

Também será realizada uma breve análise sobre a legislação pertinente ao tema, ou seja, o Código Criminal de 1830 e Código Penal de 1890. Dessa perspectiva há poucos estudos, por isso o desafio aumenta, na medida em que as referências bibliográficas diminuem. Um estudo transversal entre Direito e a Cultura é capaz de desnudar a visão da sociedade da época e o projeto de

Estado que se pretendia no final do século XIX, principalmente a sua relação com as culturas populares, bem diferente da relação com as outras manifestações culturais presentes nos salões da recente burguesia brasileira, herdeira das fortunas dos barões escravocratas, da nova classe de comerciantes e donos de fábricas.

Sendo assim, o texto se inicia como um jogo de capoeira, aos poucos, bem na manha!!

O surgimento e o territórios das maltas

Em primeiro lugar, é preciso entender o que eram as Maltas e como se davam sua lógica. Apesar de ser difícil precisar a origem da capoeira é possível afirmar sua intensa prática nas cidades, principalmente, no Rio de Janeiro, Salvador, cidades do Recôncavo baiano e Recife. Os documentos públicos encontrados não deixam dúvidas sobre a grande tensão existente na relação criada entre os praticantes e os agentes do Estado, na era colonial.

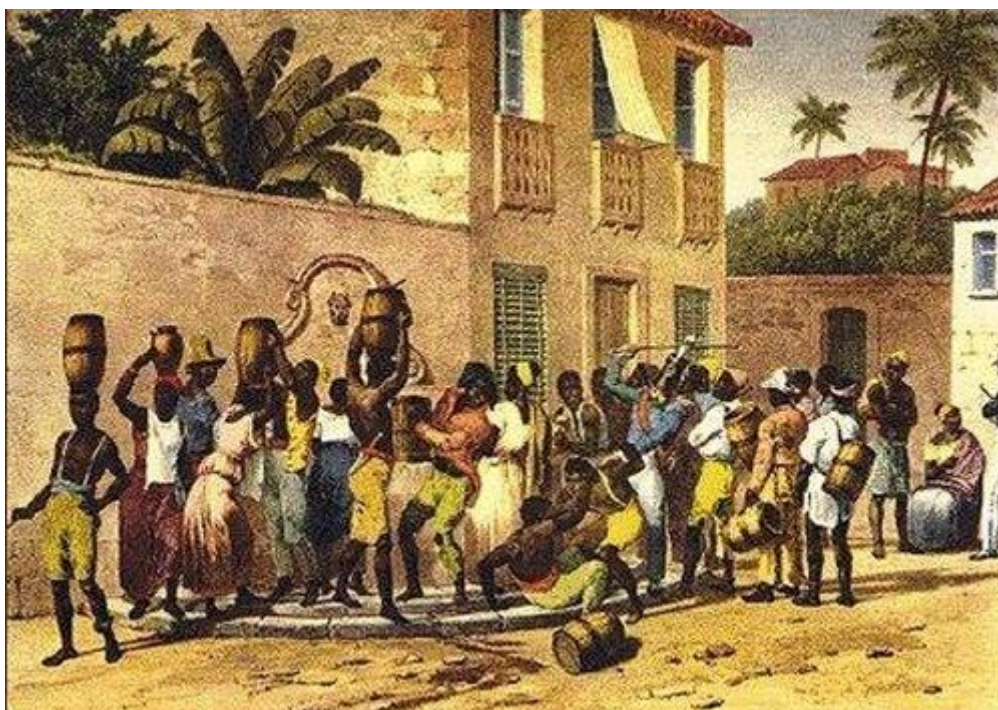
Com o tempo, os capoeiristas se organizaram e criaram estruturas sociais para conviverem com esse novo desafio que eram as cidades. Essas organizações eram chamadas de Maltas. Há informação sobre as Maltas cariocas, já na primeira metade do século XIX, pois seu surgimento teria ocorrido paralelamente ao crescimento da cidade. Em 1763, a capital da colônia é transferida de Salvador para o Rio de Janeiro, isso fez com que a cidade experimentasse um desenvolvimento abrupto, mais tarde intensificado pela chegada da Família Real, em 1808. Esse fato histórico forçou a Coroa portuguesa a realizar a abertura dos portos, que impulsionou o comércio da metrópole e consequentemente obrigou o surgimento de vários segmentos de serviços para atender aquela nova vida urbana da recém criada capital do Reino Unido à Portugal.

A lógica da urbanização, no Rio de Janeiro do século XVIII, seguia a construção das Igrejas, e logo em seguida, o seu entorno, cada uma dava nome a uma nova Freguesia, e assim nasceu, a Freguesia de São José, Freguesia de Santa Luzia, Freguesia da Candelária, Freguesia de Santana, entre outras. Com esse crescimento desordenado, o Império teve que lidar com um problema inadiável, o fornecimento de água, numa cidade tropical como o Rio de Janeiro. A solução encontrada depois de muito estudo foi aproveitar o curso do rio carioca, no trecho que passava pelo morro do Desterro (atual bairro de Santa Teresa), e desviar até o campo de Santo Antônio (atual Largo da Carioca) no centro da cidade, para isso construíram o Aqueduto da Carioca (atualmente chamado de Arcos da Lapa).

Dada essa solução o Governador Geral mandou construir chafarizes pela cidade para os moradores poderem abastecer suas casas. Percebe-se na primeira metade do século XVIII, o grande esforço da ainda colônia em superar os desafios impostos pela natureza de um clima tropical, o qual os portugueses ainda não estavam ambientados.

Depois de 1808, aumentou a crise no abastecimento de água na cidade, lembrando que só a vinda da corte portuguesa com D. João VI, acrescentou à cidade aproximadamente mais 15 mil moradores, membros da nobreza portuguesa, ou seja, a solução encontrada para o abastecimento de água da então colônia portuguesa, não mais atendia a cidade que se tornou a capital de um Império. A vida cotidiana foi alterada e por isso cresceu a quantidade de negros escravizados, os chamados “escravos de ganho”, ou também “escravos domésticos”. A eles ficava reservada a função de buscar água nos chafarizes da cidade para abastecer as casas, além das outras atividades, os locais onde ficavam os chafarizes que abasteciam todas as casas tornaram-se territórios disputados pelos negros, focos de conflito e disputa, que se estendiam por toda a cidade.

Carregadores de água



Fonte: RUGENDAS (1835)¹.

O negro para andar no Rio de Janeiro do século XIX precisava dominar técnicas de luta para se defender e é nesse cenário de insegurança e violência, aonde o capoeirista se destaca e traz o mito eternizado pela tradição oral das senzalas e canaviais para a capital do Império português, a temida capoeira.

Essas organizações incluem um fato novo na sofrida história dos negros no Brasil, pois diferente dos quilombos eles possuíam certa liberdade de

¹ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra11250/carregadores-de-agua>. Acesso em: 02 de Maio 2018.

locomoção. Dessa forma protegiam a si e os seus territórios, demarcando-os e explorando-os. Estavam traçadas as regras para se andar no violento Rio de Janeiro do século XIX, que deveriam ser de conhecimento de todos os negros ao percorrer de dia e principalmente à noite as ruas da cidade. As Maltas nasciam sempre em volta das Freguesias e com elas se identificavam e nomeavam-se.

O capoeira antigo tinha igualmente seus bairros, o ponto de reunião das maltas; suas escolas era as praças, as ruas, os corredores. A malta de Santa Luzia chamava-se “luzianos”; a do Castelo de Santo Inácio; a de São Jorge da “lança”; “Dos ossos” a do Senhor do Bom Jesus do Calvário; “Flor da Uva” a de Santa Rita, etc. (MORAIS FILHO, 1901, p. 327).

Elas sempre faziam referência a uma freguesia, mas com o tempo umas passaram a se aliar à outras ou por proximidades, ou por afinidades. Surge então os dois grandes grupos, que possuem seus sub-grupos dentro de uma Malta, os Guaiamuns e os Nagôas. As informações sobre a dinâmica dentro das Maltas só foi possível devido a obra de Plácido de Abreu chamada “Os capoeiras”, aonde ele registrou sua vivência como capoeirista e integrante de uma Malta.

Nagôas e Guaiamuns



Fonte: KALIXTO (1906)²³.

²³Na legenda do cartunista segue a seguinte informação: “ ... tipos e uniformes dos antigos nagoas e guaiamuns sendo os principais distintivos dos primeiros cinta com cores brancas

Os Nagôas comandavam a parte mais antiga da cidade, referente às Freguesias de São José (atual Avenida Primeiro de Março, no centro), Candelária, Sant'Anna (próximo da Praça XI) e Lapa. Seu nome remetia a uma tradição mais africana e conseqüentemente suas referências religiosas eram mais próximas ao culto de seus antepassados. Adotavam a cor branca, uma possível referência a sua religiosidade, e possuíam hierarquias, códigos de honra e uma doutrina de treinamento. A liderança ficava restrita aos mais antigos e, conseqüentemente, mais famosos e só poderia pertencer a esta malta quem cumprisse os ritos de passagem. Enquanto aos Guaiamuns, com ritos semelhantes, ficou reservado a parte referente à São Francisco (hoje Largo de São Francisco, no centro), Santa Rita (próximo do atual bairro do Santo Cristo) e outras áreas mais periféricas (ABREU, 1886). Seu nome foi dado justamente por estas regiões ainda serem áreas de mangue, pois o guaiamun é uma espécie de carangueijo. A cor adotada foi o vermelho e suas referências religiosas já possuíam influências católicas, talvez pelo fato de ser composta por negros já miscigenados e mais adaptados a cultura da corte portuguesa.

Há pouco tempo ainda o bando Guayamú costumava ensaiar os noviços no morro do livramento, lugar denominado Mangueira. Os ensaios faziam-se regularmente nos domingos de manhã e constavam dos exercícios de cabeça, pé e golpes de navalha e de faca. [...]. Os nagôas faziam os mesmos ensaios, com a diferença de que o lugar escolhido por eles era a praia do Russel, para os partidos de S. José e Lapa; e morro do pinto para o de Sant'Anna. (ABREU, 1886, p. 01 e 02).

Muitas vezes o debate sobre a violência das ruas, após uma “pegada” (termo dado para briga na época) ocupavam as oratórias dos políticos no Parlamento e os debates dos comerciantes e moradores da cidade. Cobravam-se providências das autoridades, que por sua vez estavam perdidas sem saber por onde começariam a reprimi-los.

A historiografia oficial sempre creditou à atuação das Maltas a principal culpa pelo endurecimento no tratamento dado à capoeira pelo Estado, que culminou com sua criminalização em 1890. Apesar dos vários problemas causados por elas no século XIX há indícios para acreditar que outros fatores também pesaram nessa opção de uma forma até mais incisiva, ou dentro da perspectiva deste artigo, sendo o motivo principal. Em seguida, seguem 3 (três) fatos que ratificam essa afirmação:

sobre a encarnada e chapéu de aba batida para frente e dos segundos com cores encarnadas sobre a branca e chapéu de aba elevada na frente. ...”.

³Revista Kosmos. 1906. Disponível em:

http://memoria.bn.br/pdf/146420/per146420_1906_00003.pdf. Acesso em: 11 out 2018. p. 56.

I. Sobre o Código criminal de 1830 e Código de Processo Criminal de 1832

Esses códigos receberam forte influência iluminista do Código de Instrução Criminal Francês de 1808, que também influenciou o resto da Europa, na era napoleônica. Foi revogado somente pelo Código de Processo Penal francês de 1958 e marcou o fim do direito fracionado em pergaminhos e legislações espalhadas.

A pesquisadora Flávia Lages, em sua obra, explica como era a organização do Código Criminal de 1830:

No Código Criminal de 1830 existia a divisão entre as partes geral e especial. Seus 313 artigos são distribuídos da seguinte forma em seu corpo:

I – dos crimes e das penas, arts 1º a 67;

II – dos crimes públicos, arts 68 a 178;

III – dos crimes particulares, arts 179 a 275;

IV – dos crimes policiais, arts 276 a 313. (CASTRO, 2003, p. 372).

Em 29 de novembro de 1832, foi publicado o Código de Processo Criminal e muitas novidades jurídicas foram introduzidas como obrigatoriedade de produção de provas (por mais incrível que possa parecer pelas Ordenações Filipinas, a legislação anterior, acusados podiam ser condenados sem provas, apenas por indícios), um procedimento legal sistematizado, o instituto jurídico do Habeas Corpus, a exigência de um mandado de prisão para deter alguém, entre outras.

Ao trazer essa técnica da codificação para o Brasil, os legisladores do Império também deram a mesma finalidade da Lei penal na França, tornaram-na um instrumento de apoio ao controle social das massas. Esse foco demonstra a grande preocupação que se tornou as ruas da capital, aonde negros escravizados e livres andavam por toda a sua extensão.

Apesar de já estarem presentes no cotidiano da cidade, no Código Criminal de 1830 não se fazia referência direta à capoeira. Criou-se a reprimenda penal ao arquétipo do vadio (artigo nº 295). Esse estereótipo sintetiza todo o sentimento daquela sociedade e sua visão de repugnância ao modelo de Brasil e da estética brasileira que começava a surgir, fruto de uma miscigenação de três raças, tão distante do sonhado padrão europeu. Neste trecho da Lei fica determinado o tipo de sanção e a definição de vadio e mendigo para o Estado, dessa forma:

“[...]”

CAPITULO IV

Vadios e mendigos

Art. 295. Não tomar qualquer pessoa uma ocupação honesta e útil de que possa subsistir, depois de advertida pelo juiz de paz, não tendo renda suficiente.

Penas:

Máximo — 24 dias de prisão com trabalho.

Médio — 16 dias, idem.

Mínimo — 8 dias, idem.

Não havendo casa de correcção :

Máximo — 28 dias de prisão simples.

Médio — 18 dias e 16 horas, idem.

Mínimo — 9 dias e 8 horas, idem.

Art. 296 — Andar mendigando:

§1.º Nos lugares em que existem estabelecimentos públicos para os mendigos, ou havendo pessoa que se ofereça a sustentai-os.

§2.º Quando os que mendigarem estiverem em termos de trabalhar, ainda que nos lugares não haja os ditos estabelecimentos;

§3.º Quando fingirem chagas ou outras enfermidades ;

§4.º Quando mesmo inválidos, mendigarem em reunião de quatro ou mais, não sendo pai e filhos, e não se incluindo também no numero dos quatro as mulheres que acompanharem seus maridos e os moços que guiarem os cegos.

Penas:

Máximo — 1 mez de prisão simples, ou com trabalho, segundo o estado das forças do mendigo.

Médio — 19 dias, idem.

Mínimo — 8 dias, idem [...].”

(BRASIL, CÓDIGO CRIMINAL DO IMPÉRIO DE 1830).

Para escapar das grades, a Lei elencava três requisitos a serem comprovados pelo transeunte abordado pelas autoridades. O primeiro, domicílio certo, pois entendiam as autoridades que a falta de moradia, de um lar, pode tornar um elemento perigoso ou temível, o segundo, possuir meios de subsistência, e o terceiro, exercer um ofício ou profissão. Percebe-se a inclinação teleológica dessa norma voltada para a população negra, pois mesmo os negros livres corriam riscos de serem presos por vadiagem, pois era

difícil para um negro livre ter domicílio certo e um ofício, na época, há um indicador racial explícito nesses critérios.

O conceito de “vadio” ou “vadiagem” é relativizado de acordo com a cor e classe social do acusado. O julgador realizava uma técnica de interpretação da Lei (forma de julgamento), que hoje é ilegal e duramente criticada pela doutrina jurídica que é a interpretação extensiva da lei penal. Na prática, julgavam alguém por um crime que não era previsto por lei, equiparando-o com outro previsto. Em relação à capoeira, utilizaram esse artigo da vadiagem, pois: “...era considerado vadio qualquer que não possuísse uma ocupação “útil e honesta” para substituir ...”.(REZNIK, 2008, p. 60).

A falta de legislação clara proibindo a capoeira tanto no Código Criminal de 1830 quanto na compilação das posturas municipais que houve em 1838, passou a pesar a favor dos capoeiristas. O fim do tráfico de escravos com o advento da Lei Eusébio de Queiroz (1850) aumentou a presença de negros livres no Brasil, obrigando a polícia mudar o foco da perseguição, pois não era permitido açoitarem homens livres. Sendo assim, os critérios para comprovação de boa índole tornaram-se a procura de emprego, assinatura de termos de boa conduta e recrutamento forçado no Exército, que começou a aceitar negros em 1850, junto com a Guarda Nacional.

Foram Leis que introduziram uma tradição jurídica brasileira em um país aonde nem Faculdades de Direito havia. Faltava a tradição, o debate, as jurisprudências e todo um conjunto de circunstâncias necessárias para uma boa utilização do direito. As famílias abastadas enviavam seus filhos para estudar fora do país, estes obtinham sua formação na França ou em Portugal, tendo a Universidade de Coimbra formado boa parte do pensamento jurídico dessa nova elite que estava nascendo no Brasil.

O retorno desses novos bacharéis ao país, o aumento dos processos judiciais e a criação da OAB (Instituto da Ordem dos Advogados do Brasil), em 1843, dariam as bases para a criação do arcabouço jurídico do qual o país necessitaria. Aos capoeiristas, houve um aumento nos processos de acusação de vadiagem, que também passaram a ser contestados na Justiça, devido grande parte ter emprego comprovado. O aumento de advogados e de rúbulas (pessoas que atuavam nos tribunais sem serem bacharéis de direito) nestes tipos de contestação, além da proteção aos capoeiristas, também ajudavam no movimento abolicionista. O mais famoso rúbula foi Luis Gama, patrono da abolição da escravidão no Brasil, que teria libertado judicialmente mais de 500 negros escravizados. Fica claro, do ponto de vista jurídico, que a prática da capoeira não possuía empecilho legal, na época do Império. Pelo contrário, a Justiça já tinha tido várias decisões favoráveis aos capoeiristas.

II. Sobre a Capangagem política

Outra solução encontrada pelos praticantes foi a prestação de serviços como capanga político. Buscando a proteção de um político influente esse indivíduo demonstrou sua perfeita interpretação das regras da sociedade brasileira e uma inteligente adequação às suas demandas.

Isso ficou cada vez mais evidente quando a classe política passa a utilizar suas pernas e navalhas nos dias de eleição. Ora servindo de capanga eleitoral para o Partido Conservador, ora para o Partido Liberal, isso dependia de quem estava no poder, as Maltas se aparelharam à máquina pública. De acordo com Carlos Eugênio Líbano Soares, uma das Maltas mais conhecidas nessa época foi a do bairro da Glória conhecida como “Flor da Gente”, reduto político do membro do Partido Conservador Luiz Joaquim Duque-Estrada Teixeira, ou apenas Duque-Estrada. Tiveram forte atuação nas eleições de 1872.

A “Flor da Gente” teria seu batismo de fogo no mesmo dia. Quando começa a chamada de voto na matriz da Glória, diversos capoeiras da malta de Duque Estrada Teixeira correm para votar com nomes falsos, provocando os eleitores liberais. Um grande conflito se segue, ficando ferido por navalha o Dr. Diogo Antônio Moreira, e ameaçado o Dr. Guilherme José Teixeira. O autor dos ferimentos, Augusto César de Lima, era acusado de ser o chefe da malta, e estar sobre as ordens do juiz de paz da Freguesia, o próprio Duque-Estrada. (SOARES, 1999, p. 224).

II. Sobre a Revolta dos Mercenários (1828) e a Guerra do Paraguai (1860-1870)

A Revolta dos Mercenários foi um conflito ocorrido nas ruas da capital do Rio de Janeiro que durou mais de 3 (três dias) gerado pela rebelião de mercenários irlandeses e alemães, que contratados para trabalhar pelo Império brasileiro como soldados eram castigados constantemente pelos oficiais portugueses com chibatadas e viviam nos quartéis (da rua dos Barbonos e Praia Vermelha) em condições insalubres e soldos atrasados. Ao se rebelarem, mataram vários oficiais portugueses, emboscaram brasileiros e saquearam casas e tavernas. A Família Real ficou encastelada na Quinta da Boa Vista, no bairro de São Cristóvão e o Imperador Pedro I autorizou o armamento da população e de seus escravos para se defenderem. Foi quando os capoeiristas receberam “carta branca” para irem às ruas, nesse momento as pernas, punhos, cabeçadas e facas resistiram aos mosquetes e sabres e fizeram a primeira linha de defesa da cidade durante dias até a chegada dos reforços.

Após invadirem algumas tabernas e casas, depararam com um adversário difícil de derrotar: os pretos capoeiras, que, escondidos nos becos e vielas, jogavam pedras e paus sobre os europeus (SOARES, 2004, p. 327).

Já o confronto no Paraguai, considerado o maior da América do Sul até hoje, com aproximadamente 300 mil mortos, mobilizou grande aparato de soldados no front de guerra, só o Brasil estima-se ter mandado cerca de 200 mil soldados para lutar contra o ditador paraguaio Solano Lopez, mas havia um grande problema, o Exército brasileiro continuava esfacelado.

Do lado adversário havia sido construída uma máquina de guerra. O pequeno Paraguai contava com um Exército de aproximadamente 150 mil

soldados e teria montado uma indústria bélica avançada para a época. O Império brasileiro teve que iniciar um “esforço de guerra” e criou formas de aumentar suas fileiras, instituiu batalhões que arregimentavam à força todo o tipo de pessoa das classes populares, surgiu assim os famosos Batalhão de Zuavos (Bahia) e os Corpos de Voluntários da Pátria (Rio de Janeiro).

Rapidamente os capoeiristas se tornaram alvo, seu envio à guerra ocorreu mediante promessas de anistia na Justiça criminal (para os presos) e alforrias para os negros escravizados. Essa medida possibilitou o envio de grande número de homens e indiretamente possibilitou anos de calmaria no Rio de Janeiro.

Os participantes das maltas de capoeiras, que tiveram uma atuação marcante no campo de batalha, teriam também uma presença decisiva nessa nova página da história da polícia do Rio de Janeiro que começava a ser escrita. (SOARES, 1999, p. 288).

Com o fim da guerra, a cidade que durante seu período passou uns 4 anos com diminuição drástica da violência urbana, causada pelas rixas e disputas, passa a conviver com o retorno dos antigos líderes de maltas, muitos traziam novidades da pós-guerra. Eram fardas cobrindo o corpo, patentes no braço e medalhas no peito. O Exército tinha incorporado vários daqueles homens, que demonstraram uma coragem e destreza nunca vista por aquela elite que constituía o alto oficialato das Forças Armadas (Exército e Armada).

Enquanto nos anos 50 temos a Guarda Nacional como refúgio natural dos “navahistas”, os anos 70 intensificam o recrutamento no Exército como o destino daqueles que, ao mesmo não sendo escravos, representavam desafio constante à ordem que se queria implantar. O que podemos indagar é, em que medida ser recrutado era interpretado, num certo período, como um castigo exemplar, temido pelo elemento marginal, e passou num outro momento a ser visto como um refúgio natural, onde ele encontrava solidariedade e companheirismo. (Ibidem, 1999, p. 87).

Esses episódios ecoaram durante longo tempo na memória da população carioca, gerando repercussão também no Parlamento e causando uma mudança na forma de se ver a luta pela opinião pública e pela sociedade. Isso fica claro quando as próprias Forças Armadas inserem esse capoeirista nas suas fileiras, levando-o ao status de herói de guerra.

O Projeto eugênico da República

As teorias raciais, que foram se tornando a base do pensamento intelectual brasileiro, no final do século XIX e início do século XX, nortearam a ideologia política do começo da República brasileira.

A Eugenia foi uma teoria criada por Francis Galton publicada no livro “Hereditarygenius” (1869) com forte influência no darwinismo social e

evolucionismo. Nela ele defende a existência de “raças puras”, que não devem se misturar, já que seria impossível a transmissão de “caracteres adquiridos”, pois a “capacidade humana era função da hereditariedade e não da educação” (SCHWARCZ, 1993). Com isso ele concluiu ser nocivo para uma sociedade os casamentos inter-raciais, ou com alcoólatras, ou com epiléticos e alienados, por ser prejudicial para um equilíbrio genético e um “aprimoramento das populações”.

as raças constituiriam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como erro. As decorrências lógicas desse tipo de postulado eram duas: enaltecer a existência de “tipos puros” – e, portanto, não sujeitos a processos de miscigenação – e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial como social. (SCHWARCZ, 1993, p. 78).

As teorias raciais foram responsáveis pelo surgimento de políticas públicas voltadas para a administração científica da hereditariedade no Brasil, com uma população composta com mais de 50% de negros houve a adoção dessas teses logo no começo da República. Essa discussão ocupava a alta sociedade e passou-se a estimular a vinda de imigrantes europeus brancos para trabalhar como mão-de-obra assalariada no campo, mas também para se iniciar um processo de miscigenação “embranquecedora” no país.

Fazia parte do projeto republicano não apenas acabar com as culturas negras e indígenas, mas também reduzir o máximo o seu gene, sua epiderme, seus fenótipos. A tentativa de apagamento da cultura negra foi eternizada no Hino da República, uma síntese do positivismo racista aqui criado:

“ ... Nós nem cremos que **escravos outrora**

Tenha havido em tão nobre País

Hoje o rubro lampejo da aurora

Acha irmãos, não tiranos hostis....”

(BRASIL, Hino da Proclamação da República, grifo nosso)

Código Penal Republicano de 1890

Foi a solução encontrada. A Proclamação da República nasce de um golpe político contra Monarquia, modelo político vigente no país até 1887 e que possuía apenas apoio do Exército. As camadas populares não participaram desse movimento e a Armada (nome da Marinha) era fiel ao Imperador, por isso o Gabinete criado para gerir o Governo Provisório do Marechal Deodoro da Fonseca possuía um grande temor de uma insurreição.

Um fator que chama atenção é a urgência do governo em elaborar uma norma penal antes de elaborar a constituição, que só viria em 1891. Isso mostra a tensão da época e de como os militares enxergavam o direito penal, um instrumento de controle social. Com muita pressa e pouca técnica legislativa foi dedicado um capítulo, dentro do Título III denominado

“Contravenções”, no novo código para a normatização da repressão à capoeira. Nestes termos:

TÍTULO III
CONTRA VENÇÕES
[...]

CAPÍTULO XIII
DOS VADIOS E CAPOEIRAS
[...]

Art. 400. Si o termo for quebrado, o que importará reincidência, o infractor será recolhido, por um a tresannos, a coloniaspenaes que se fundarem em ilhas maritimas, ou nas fronteiras do territorio nacional, podendo para esse fim ser aproveitados os presidios militares existentes.

Paragraphounico. Si o infractor for estrangeiro será deportado.
[...]

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicasexercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação **capoeiragem**; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal:

Pena - de prisão cellualar por dous a seis mezes.

Paragraphounico. E' considerado circumstanciaaggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 403. No caso de reincidência, será applicadaao capoeira, no gráomaximo, a pena do art. 400.

Paragraphounico. Si for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Art. 404. Si nesses **exercícios de capoeiragem** perpetrar homicidio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor publico e particular, perturbar a ordem, a tranquillidade ou segurança publica, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas comminadas para taes crimes. (BRASIL, 1890, grifo nosso).

Além da capoeira, também foram criminalizadas as manifestações religiosas afro-brasileiras e indígenas como a macumba carioca, candomblés baianos, jurema, catimbó, batuque gaúcho, cabula, entre outras, o código deu um nome genérico de “curandeirismo” (art. 284) a toda prática religiosa diferente do catolicismo, no texto da Lei era considerada criminosa a pessoa

que fosse flagrada: “... prescrevendo, ministrando ou aplicando [...], qualquer substância ...”, ou “... usando gestos, palavras ou qualquer outro meio ...” para atender quem viesse buscar ajuda espiritual.

Fez parte do Projeto a criminalização de todo legado cultural deixado pelas camadas sociais populares, o Código Penal de 1940 praticamente revogou essa absurda criminalização da capoeira, mas uma legislação especial estipulou os requisitos para a autorização de batucadas e outras atividades por parte da população de baixa renda, foi o que passou a se chamar de “polícia de costumes”.

Considerações Finais

Conforme se demonstra nesse artigo, a situação da capoeira perante a sociedade não era de desconforto ou repulsa social. Muito pelo contrário, sua prática era defendida por vários setores da sociedade, como uma autêntica ginástica nacional e atraiu até a atenção das Forças Armadas.

Na verdade, a capoeira foi escolhida como alvo de repressão devida toda a sua representatividade e simbolismo de resistência popular. A implantação do projeto político pensado pela alta sociedade brasileira esbarrava e se confrontava com esse potencial que as camadas populares possuíam. Isso poderia impedir a “urgente miscigenação” planejada pela República, para trazer “ares” mais europeus para a futura nação desejada e uma espécie de dominação do corpo indolente indígena e negro.

Trazer as Maltas como único componente, no rol dos culpados, não condiz com o que se percebe nas leituras e pesquisas mais recentes. Não havia motivação popular para a criminalização e a rede de proteção surgida na classe política e também dentro das instituições militares criava um terreno fértil para seu desenvolvimento, diferente da imagem da luta marginal, que assustava a população da corte, que foi disseminada certa época.

Foram sim as teorias raciais as maiores motivadoras das políticas públicas de incentivo à imigração e repressão às culturas populares, principalmente africanas e indígenas, elas endossaram as releituras da criminologia no Brasil, com base teórica no: eugenismo e branqueamento. Afinal uma população recém-libertada correspondente a 50% de negros era o pior cenário para aquela emergente elite brasileira.

Criminalizar a capoeira, perseguir o samba e quebrar os atabaques fazia parte do projeto de poder da classe dominante, que nunca se enxergou negra e nem indígena. Foi um Projeto quase perfeito com base científica, arcabouço jurídico e braço armado. Só não se pode acreditar, que ele foi abandonado. Ainda está vivo e sendo reinventado constantemente !

o Código Criminal de 1830 foi feito para pegar escravos, o de 1890, para pegar ex-escravos e seus filhos, e o de 1940 para proteger nitidamente a propriedade privada contra os ataques

da patuleia, a ponto de dobrar a pena no furto nos casos de escalada, chave falsa, etc. Elementar isso, pois não?

(STRECK, 2014).

Referências

ABREU, Plácido de. **Os capoeiras**. Rio de Janeiro: Tip. Serafim Alves de Brito. 1886.

ASSUNÇÃO, MathisRohrig. **Uma vadiação de dentro da vadiação baiana – Os manuscritos do Mestre Noronha e o seu significado para a história da capoeira**.

Revista África, Bahia, v.1, n.1, p. 81-100, jul/dez. Disponível em:

<http://repository.essex.ac.uk/18311/1/2383-6829-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.

BRASIL. **Código Criminal de 16 de dezembro de 1830**. Manda executar o Código Criminal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-16-12-1830.htm. Acesso em: 07 março de 2019.

BRASIL. **Código Penal de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D847.htmimpressao.htm)

[1899/D847.htmimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D847.htmimpressao.htm). Acesso em: 07 março de 2019.

BRASIL. **Hino da Proclamação da República**. Disponível em:

[http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/simbolos-](http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/simbolos-nacionais/hinos/hino-da-proclamacao-da-republica)

[nacionais/hinos/hino-da-proclamacao-da-republica](http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/simbolos-nacionais/hinos/hino-da-proclamacao-da-republica). Acesso em: 15 Março 2019.

CASTRO, Flávia Lages. **História do direito geral e Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2003.

KALIXTO. **Revista Kosmos**. 1906. Disponível em:

http://memoria.bn.br/pdf/146420/per146420_1906_00003.pdf. Acesso em: 11 out 2018.

MORAIS FILHO, Alexandre Mello. **Festas e tradições populares do Brasil**. Coleção

Biblioteca Básica Brasileira. Brasília: Senado Federal. 2002. Disponível em:

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/1061>. Acesso em: 17 set 2018.

REZNICK, Luís. **200 anos da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro 1808-2008**.

Rio de Janeiro: Ideorama. 2008.

RUGENDAS. **Carregadores de água**. ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura

Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra11250/carregadores-de-agua>. Acesso em: 02 de Maio 2018.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOARES, Carlos E. Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

SOARES, Carlos E. Líbano. **A negregada instituição – Os capoeiras na corte imperial 1850 – 1890**. Ed. Access: Rio de Janeiro, 1999.

Racismo estrutural: a influência das teorias raciais na contemporaneidade



LARISSA MARTINS QUINTINO RIBEIRO

Graduanda em Direito. Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Direito, Macaé.
E-mail: larissa.martinsquintinoribeiro@gmail.com

MARIANA NERY RABELO

Graduanda em Direito Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Direito, Macaé. E-mail: rabelo.mariana@yahoo.com.br

SUZANA MARTINEZ SCHUMACKER

Graduanda em Direito. Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Direito, Macaé.
E-mail: suzanams2019@gmail.com

VICTORIA LIRA DE SIQUEIRA

Graduanda em Direito. Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Direito, Macaé.
E-mail: victoria.liraas@gmail.com

JORGE LUÍS RODRIGUES DOS SANTOS

Doutor em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), professor da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). E-mail: j.rodriguesantos@gmail.com

RESUMO: Ao longo do século XIX foram construídas teorias de cunho racista que buscavam atribuir a raça negra a culpa pelo atraso no desenvolvimento do país, fazendo com que o negro passasse a ser visto como raça degenerada. O presente trabalho abordará as teorias evolucionistas raciais no contexto histórico do Brasil, que utilizaram o negro como objeto de estudo. Dialogando com diversos autores que abordam a questão com diferentes pontos de vista, tais como: Arthur de Gobineau, Cesare Lombroso, João Batista de Lacerda, Raymundo Nina Rodrigues, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes. A partir da utilização de um questionário online e da realização de entrevistas, com um público específico (universitários do polo Universitário de Macaé – Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do rio de Janeiro (UFRJ)), realizar-se-á uma reflexão de como tais teorias a partir do século XIX podem ter influenciado na produção e manutenção do racismo, em suas diferentes dimensões, na realidade da sociedade brasileira contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Teorias Raciais; Eugenia; Racismo; Necropolítica; Nanorracismo.

1 - Introdução

Após 132 anos da abolição da escravatura, na perspectiva legal, a inclusão social da população negra na sociedade brasileira ainda é permeada por desigualdades e exclusão. O racismo¹, em suas diferentes dimensões (estrutural², institucional³, epistêmico⁴) presentes na sociedade brasileira, promovem a manutenção desta situação que exige urgente reflexão e ação em busca de sua eliminação. Portanto, na contemporaneidade se faz necessário desenvolver uma análise sobre a condição do negro na sociedade brasileira, e como o racismo científico⁵, expresso pelas teorias raciais dos séculos XIX/XX,

¹ **Racismo:** É a doutrina que afirma a superioridade de determinados grupos étnicos, nacionais, linguísticos, religiosos, sobre outros. Por extensão, o termo passou a designar as ideias e práticas discriminatórias advindas dessa afirmada superioridade”. Nei Lopes, RACISMO É CRIME: DENUNCIE! , p.8. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/cartilha-racismo-e-crime-denuncie> Acesso em: 05 dez. 2019.

² **Racismo estrutural:** Almeida (2018, p.15,16) afirma que “A tese central é de que o *racismo* é sempre *estrutural*, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. (...) o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”.

³ **Racismo institucional:** O conceito de Racismo Institucional foi definido pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton em 1967, para especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições. Para os autores, “trata-se da falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica”. Disponível em: https://racismoinstitucional.geledes.org.br/o-que-e-racismo-institucional/#_ftn1 Acesso em: 05 dez. 2019.

⁴ **Racismo epistêmico:** Segundo Paul Gilroy (2001), “racismo epistêmico é o que faz com que o conhecimento acadêmico seja dominado por uma razão branco-ocidental e marcada por um conhecimento “universal” oriundo das particularidades branco-europeias que toma o local como global”.

⁵ **Racismo científico:** **Racismo Científico** é o uso de técnicas e hipóteses ostensivamente científicas ou pseudocientíficas para apoiar ou justificar a crença no racismo, a inferioridade racial, do racismo, ou superioridade racial; em alternativa, é a prática de classificar indivíduos

impactam na realidade atual da sociedade. Texto publicado na Folha de São Paulo (em 23/02/2009⁶), a respeito do livro “Racismo no Brasil”, de Lília Moritz Schwarcz, destaca que “em uma pesquisa da Universidade de São Paulo (USP), 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito, mas 98% disseram conhecer pessoas que manifestavam algum tipo de discriminação racial”. Ou seja, no Brasil não existe racismo, mas é um país onde existem pessoas racistas, e dessa forma entende-se a importância e necessidade de discussão e abordagem acerca da temática racial.

A maioria da população brasileira luta, diariamente, contra o menosprezo e a falta de oportunidades que surgem em função do preconceito fundamentado na cor da pele como indicativo de inferioridade racial. Um racismo que é velado e pouco reconhecido por aqueles que não sofrem com ele, mas atinge a muitos negros e negras. O racismo possui raízes que perpassam o tempo, a história e a cultura, e a falta de reconhecimento de sua presença e influências contribui para a ocorrência de diferentes formas de violência sofridas pela população negra (dentre as quais o genocídio da população negra⁷).

A pesquisa desenvolvida busca compreender o posicionamento de jovens universitários acerca do racismo, sua presença e consequências na realidade brasileira, bem como constatar, de forma prática, de que maneira o racismo está presente na sociedade. Verificar, a partir das atitudes e dos sentimentos dos jovens inseridos na universidade pública, seus conhecimentos e opiniões acerca do racismo e de práticas racistas que permeiam as relações sociais. Pesquisar se existe uma relação entre o conhecimento sobre o racismo e as teorias racistas que permeiam a história brasileira. Para tanto, a metodologia empregada foi a aplicação de um questionário, que proporcionou a produção de dados necessários para averiguar a veracidade da hipótese desta pesquisa: a existência do racismo no espaço universitário local. Por intermédio deste questionário, os aspectos como hábitos e opiniões do público-alvo foram aferidos, e permitiu a elaboração de gráficos a partir das informações coletadas. Os gráficos favoreceram a análise e conclusão sobre a realidade estudada.

Consideramos ser importante ressaltar que ter acesso a discussão “racial” nos currículos educacionais se faz essencial para a percepção e o combate do racismo na sociedade brasileira e que foi estabelecido com a promulgação da

de diferentes fenótipos em raças discretas. Esta prática é geralmente considerada pseudocientífica, mas historicamente recebeu muito crédito na comunidade científica. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/racialismo>. Acesso em: 05 dez. 2019.

⁶ Obra desvenda a construção e o funcionamento do racismo no Brasil. Folha Online. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/publica/351832-obra-desvenda-a-construcao-e-o-funcionamento-do-racismo-no-brasil-leia-capitulo.shtml>. Acesso em: 05 dez. 2019.

⁷ **Genocídio**: Significa a **exterminação sistemática** de pessoas tendo como principal motivação as diferenças de **nacionalidade, raça, religião** e, principalmente, **diferenças étnicas**. É uma prática que visa eliminar minorias étnicas em determinada região. Disponível em: <https://www.significados.com.br/genocidio/>

Lei 10.639/2003⁸, que determina o ensino obrigatório de história e de cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país. A sensibilidade por tal temática decorre de um interesse já existente pelas presentes autoras, uma vez que todas tiveram embasamento teórico sobre o tema no currículo escolar, antes de ter o contato direto com o NEABI (Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indígena) no ambiente universitário.

2 – A construção das teorias raciais no Brasil

A possibilidade de ter participado de diversas palestras, as leituras realizadas e algumas análises acerca do racismo contemporâneo e suas diversas faces na sociedade, refletimos sobre a possibilidade do estabelecimento de uma associação entre as teorias raciais desenvolvidas ao longo do século XIX, e as práticas racistas que ocorrem na contemporaneidade. Quais as influências e embasamentos que justificam, em pleno século XXI, a ocorrência de práticas racistas. Considerando que tais teorias podem ser consideradas como ponto de partida para analisar a evolução do racismo (com um respaldo “científico”), constata-se que passados quase dois séculos (e o fato das mesmas terem aceitação por parte de intelectuais brasileiros), seus postulados ainda vigoram, influenciando no século XXI as práticas racistas contemporâneas.

O francês Arthur de Gobineau destacou-se como um expoente do racismo científico e da tese da eugenia. Gobineau afirmava que existiam três raças (consideradas puras): a amarela, a negra e a branca – que apresentavam algumas particularidades físicas e psicossociais. Para Gobineau, há uma relação direta entre a miscigenação de um país e o certo grau de degeneração. A raça definida como superior estaria em risco de constante degradação devido seu contato com as raças consideradas inferiores. Acreditava que a ocorrência da miscigenação poderia provocar o colapso da civilização. Ainda hoje, podem ser percebidas as influências destes modos de pensar, que embora velados, embasam a promoção de práticas racistas. No século XIX tais teorias foram legitimadas a partir de seu caráter “científico” e tal situação, fundamentou argumentos de autoridade, legitimando preconceitos - nesse caso, o racismo.

Ao longo do século XIX, dois pensamentos antagônicos chamaram demasiada atenção: de um lado estava o monogenismo⁹, pensamento baseado

⁸ **Lei 10.639/2003.** 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/l10.639.htm Acesso em: 05 dez. 2019.

⁹ **Monogenismo:** Doutrina antropológica segundo a qual todas as raças humanas derivam de um tipo primitivo único. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/monogenismo/> Acesso em: 05 dez. 2019.

nos textos bíblicos e na crença de que toda a humanidade era proveniente de um pai único, e universal. Por outro lado, o poligenismo¹⁰ surge fortalecendo uma explicação do comportamento humano de base biológica. Assim, surgem duas teorias para a interpretação da capacidade humana: a frenologia e a antropometria, a partir da análise do tamanho e formato do crânio e do cérebro dos diferentes povos.

Cesare Lombroso, outro teórico da época que ficou conhecido como o pai da antropologia criminal, dedicou-se ao estudo do que denominou “homem delinquente”. Sua hipótese considerava que existiam nos indivíduos características em comum, físicas e psicológicas, que criaram os estigmas da criminalidade. De acordo com a sua teoria, o crime seria um fenômeno biológico, e estaria relacionado às características orgânicas e tipológicas, que seriam transmitidas hereditariamente. A hereditariedade do biotipo criminoso era diretamente associada à traços físicos do indivíduo de origem afrodescendente. O negro era também associado à situação de delinquência e a predisposição à loucura, tornando-se um problema para a manutenção da paz e harmonia social. Lombroso, considerava que a miscigenação era um fator de degeneração, e deveria ser combatida.

A difusão das ideias postuladas por Gobineau e Lombroso, contribuem para a fundamentação de base científica e permitem a efetivação do racismo como uma ação de naturezas política e ideológica. O critério racial torna-se um dos elementos explicativos das diferenças e desigualdades existentes. Essas teorias foram muito aceitas no Brasil, principalmente por médicos, advogados e políticos, que buscavam formas de construir um país à semelhança da matriz europeia considerando que o negro e o mestiço eram impróprios para esse fim e representavam o motivo do atraso da sociedade brasileira, bem como eram empecilhos para a construção da identidade nacional.

A eugenia¹¹ surge no Brasil a partir da construção e difusão de teorias do embranquecimento e a sociedade estaria estruturada a partir de duas categorias raciais: os negros e os brancos. Nesse contexto, a proposta de miscigenação/mestiçagem foi o instrumento ideológico utilizado para promover a correção da situação de degradação da sociedade brasileira, visando criar a possibilidade para o elemento mestiço embranquecer e, conseqüentemente, tornar-se menos degenerado.

¹⁰ **Poligenismo:** Doutrina segundo a qual as diferentes raças humanas derivariam de diferentes espécies primitivas. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/poligenismo/> Acesso em: 05 dez. 2019.

¹¹ **Eugenia:** A eugenia, também chamada de **eugenismo**, consiste em uma série de crenças e práticas cujo objetivo é o de melhorar a qualidade genética da população. Uma das justificativas para a existência da eugenia é a de que as raças humanas consideradas superiores prevalecem no ambiente de maneira mais adequada. Disponível em: <https://www.significados.com.br/eugenia/> Acesso em: 05 dez. 2019.

João Batista de Lacerda, foi adepto ao poligenismo, tendo como fundamento para sua produção intelectual a teoria do embranquecimento. Essa tese afirma que, por meio da miscigenação, a população negra iria diminuir através das gerações, em virtude do progressivo "clareamento" dos indivíduos, e deste modo o mestiço estaria se aproximando ideal racial ariano. O Congresso Universal das Raças, em Londres, em 1911, serviu de palco para que o autor defendesse a ideia de que a questão racial no Brasil poderia ser resolvida a partir do "influxo de sangue branco". Fundamentou a tese do embranquecimento, postulando que a negritude poderia ser dissipada por meio do processo de "seleção sexual", isto é, o casamento interracial buscando uma hegemonia da população branca e a extinção da raça negra. Lacerda acreditava que esse processo de branqueamento traria resultados positivos para o Brasil, pois atrairia investimentos de capital estrangeiro a partir da melhoria racial da sociedade brasileira. A utilização da imigração de mão de obra branca contribuiria tanto para a atração dos investimentos quanto para o embranquecimento da população.

Nina Rodrigues, influenciado pelo darwinismo social e teorias raciais de seu tempo, considera que a razão do atraso e dos desequilíbrios da sociedade brasileira era consequência das misturas raciais e culturais existentes (Rodrigues, 1982, p. 7):

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontáveis serviços à nossa civilização à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que cercou o revoltante abuso da escravidão, por mais que revelem os maiores turiferários, há de constituir sempre em um dos fatores de nossa inferioridade como povo.

Um dos principais questionamentos que Rodrigues se propõe a resolver é a necessidade de mudanças nas leis penais, pois considerava que as penas a serem impostas deveriam ser proporcionais a cada raça. Nesse prisma, para os indivíduos considerados mais degenerados o rigor deveria ser maior.

No contexto de 1930, o Brasil passava por um processo de busca da construção de uma identidade nacional. Gilberto Freyre acreditava que havia um convívio harmonioso entre as diferentes "raças", fruto da mestiçagem. Embora a democracia racial, para Freyre, constituísse uma realidade política, para Florestan Fernandes – sociólogo paulista — caracterizava-se como um mito social. De acordo com Oliveira (2017, p.90), em relação ao pensamento de Florestan Fernandes:

Para o sociólogo paulista, o debate sobre "raça" não melhora a condição do negro na sociedade de classes, sendo esse debate já ultrapassado. Florestan Fernandes também critica as teorias de Freyre em relação ao mestiçamento da população ter gerado de alguma maneira uma "pacificação" entre brancos e negros no país, já que as pesquisas realizadas em 1950 contestam a tese da mestiçagem.

A integração abordada por Freyre é idealizada, uma vez que a segregação existia. Porém, emergiu um dilema racial brasileiro acerca da justificativa de

Florestan Fernandes, que se exprime na necessidade em afirmar-se coletivamente como raça para poder participar de forma igualitária da ordem social competitiva. Segundo Florestan Fernandes, esta situação atribui ao indivíduo negro toda a responsabilidade por suas condições de vida, e o indivíduo branco é isento de culpabilidade pela desigualdade existente.

3 - O racismo na contemporaneidade: políticas raciais e necropolítica

O Brasil é um país em que a discriminação racial é elevada. Matéria publicada na revista Exame, em 20 de novembro de 2019, intitulada “Racismo e mercado de trabalho: os desafios da população negra no Brasil” destaca que:

A inclusão no mercado de trabalho é o tema mais urgente para a população negra, segundo a pesquisa Consciência entre Urgências: Pautas e Potências da População Negra no Brasil, divulgada nesta semana pelo Google Brasil. Na opinião de 46%, a colocação profissional é um dos assuntos prioritários para a vida das pessoas negras.

Os impactos do racismo nas diferentes esferas da vida das pessoas negras, além do mercado de trabalho também foram apontadas na matéria:

(...) O racismo estrutural — tema que apareceu como mais discutido na pesquisa — também é apontado como um dos mais urgentes para a população negra (44%). Segundo pesquisa recente do IBGE, essa parcela da população tem 2,7 mais chances de ser vítima de assassinato do que os brancos.

Segundo a analista de indicadores sociais do IBGE Luanda Botelho, enquanto a violência contra pessoas brancas se mantém estável, a taxa de homicídio de pretos e pardos aumentou no ano passado em todas as faixas etárias.

A reportagem também destaca que “em relação ao racismo que permeia as instituições públicas e privadas no Brasil, foram levantados temas como a representatividade na política e o apagamento da história dos negros nos currículos escolares e universitários”.

A falta de representatividade dos negros em situação de poder e espaços de prestígio parece ser natural. A ausência de referências afirmativas parece justificar a situação desigual da população negra na sociedade brasileira, como se fosse apenas uma questão de mérito e esforço individual dos negros, para que seja transformada a condição desfavorável na qual se encontram. Nesse sentido, a partir desses conhecimentos e das experiências vividas pelos negros na sociedade, desenvolveram-se produções acadêmicas que buscaram, além de denunciar a problemática racial, propor novas formas de pensar o racismo e desconstruí-lo teoricamente. Uma figura de grande importância que trouxe novas perspectivas acerca do racismo na atualidade é Achille Mbembe, um filósofo e pensador camarônes.

Moreira (2019), sobre o conceito de necropolítica de Mbembe, destaca que “o autor parte do pressuposto “que a expressão máxima da soberania reside em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve

morrer”, razão pela qual “matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais.” Rosane Borges, em entrevista a Mariana Ferrari (2019), ao comentar o conceito de necropolítica de Mbembe, observa:

A política de morte, ou como o próprio Achille Mbembe vai dizer, a necropolítica, adota tipografias da crueldade. São os lugares em que se tem licença para matar. Lugares subalternizados, com uma densidade negra. Então, quando a gente junta necropolítica com raça e com racismo, a gente vai ver que essa política da morte tem um endereço. Por que se fala em genocídio da juventude negra brasileira? Porque se mata negros e os números são exorbitantes.

Os corpos e territórios vitimados pelas práticas da necropolítica possuem uma especificidade particular: são negros. O racismo está na essência das ações desenvolvidas e amparam a sua ocorrência. Mbembe também elabora o conceito de “nanoracismo” o preconceito racial em sua face oculta, ou seja, em gestos sutis. A respeito do nanoracismo, Kowalewski, Schilling, Magalhaes e Evora (2019) afirmam:

O nanoracismo seria uma forma de preconceito em relação à cor expressa em gestos do dia a dia aparentemente inconscientes, em brincadeiras, insinuações, lapsos, anedotas e subentendidos que expressam um desejo obscuro de estigmatizar, violentar, ferir, humilhar e contaminar “o que não é dos nossos”.

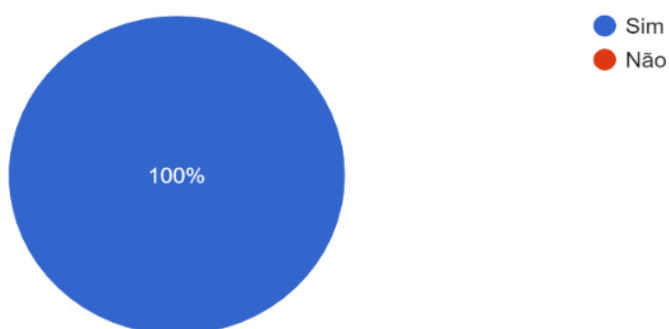
A época do nanoracismo consiste em “colocar em condições insustentáveis um número cada vez maior dessas pessoas tidas por indesejáveis, cercá-las no cotidiano, infligir-lhes repetidamente incalculáveis golpes e feridas racistas, despojá-las de todos os direitos adquiridos” (...)

4 - Refletindo sobre as práticas racistas no espaço universitário

No desenvolvimento da pesquisa, quando foi realizada a aplicação do questionário, foram realizados os seguintes questionamentos ao público-alvo: “*Você acha que existe racismo no Brasil?*”, “*Você se considera racista?*” e “*Você conhece alguém racista?*”. A partir da utilização de um formulário online, composto de perguntas e algumas imagens, buscou-se conhecer a percepção e sentimentos dos participantes, sobre o racismo. Foram obtidas um total de 79 respostas, provenientes dos universitários de diferentes cursos da Cidade Universitária de Macaé (UFF e UFRJ). Com relação as perguntas elaboradas, as respostas foram as seguintes:

FIGURA 1 – VOCÊ ACHA QUE EXISTE RACISMO NO BRASIL?

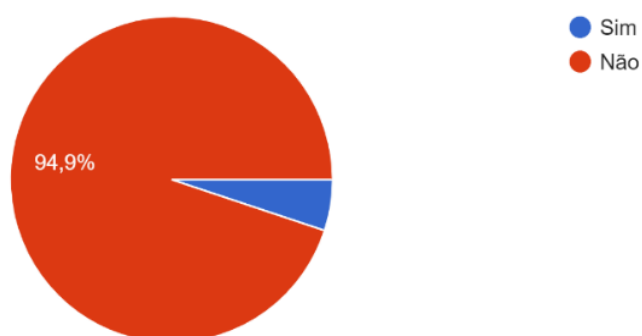
79 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

FIGURA 2 – VOCÊ SE CONSIDERA RACISTA?

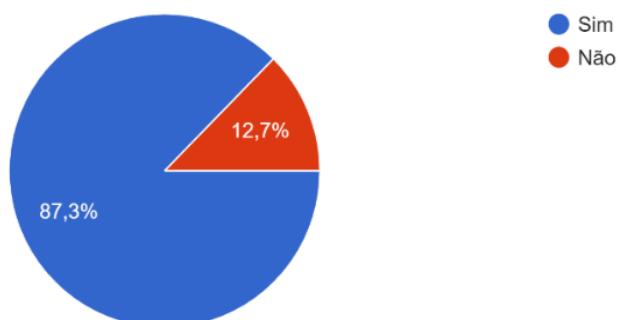
79 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

FIGURA 3 – VOCÊ CONHECE ALGUÉM RACISTA?

79 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras

Dentre as imagens utilizadas no formulário online, uma especificamente, retrata uma turma de formandos de Medicina da Unioeste¹². Das trinta e cinco pessoas presentes na foto, nenhuma delas é negra, demonstrando a existência de uma extrema desigualdade entre brancos e negros na sociedade brasileira. Deste modo, buscou-se verificar a percepção e o posicionamento dos alunos entrevistados acerca da existência (ou não) de diversidade racial no campus universitário em Macaé.

A indiferença ou falta de percepção sobre o problema abordado (a falta de inclusão do negro no ensino superior), chamou atenção, visto que 19% das respostas obtidas demonstraram insensibilidade acerca da problemática, ao não apontarem o fato de que na turma ilustrada não havia nenhum negro se formando com os demais. A falta de percepção da ausência de negros na foto parece confirmar uma inferioridade racial, uma naturalização da desigualdade. Buscamos refletir sobre a possibilidade da existência de uma intersecção entre as teorias raciais desenvolvidas por alguns cientistas que postulavam a inferioridade racial de negros fundamentadas em critérios biológicos, e a ocorrência de práticas racistas na atualidade, a partir das questões presentes no formulário online aplicado, sobre racismo. Entendemos que a pseudo-cientificação do racismo, pode contribuir para justificar a falta de representatividade de negros e negras nos espaços de poder e prestígio, consequência de uma hierarquização das raças, dificultando a sua presença e ascensão no meio econômico-social, assim como no meio universitário – o que concorda com o que Pierre Bordieu conceituou como “capital”¹³.

Durante a realização das entrevistas, uma das questões levantadas foi justamente acerca do perfil que hoje é considerado como sendo o do criminoso, fundamentado em estereótipos¹⁴. Existe um “perfil padrão”? Ou seja, algum fator racial que implica na filtragem deste indivíduo e consequentemente o classifica como transgressor da lei. Por meio de matérias atuais (Figura 5), sobre tráfico de drogas, foi analisada a diferença existente na construção discursiva das manchetes do site G1, no qual uma dizia: *“Polícia prende jovens de classe média*

¹² Disponível em: <https://www.crmpr.org.br/Unioeste-de-Francisco-Beltrao-forma-a-primeira-turma-de-Medicina-11-50363.shtml>. Acesso em: 05 dez. 2019.

¹³ **Capital:** De acordo com Pierre Bordieu, “O capital representa a quantidade de força simbólica acumuladas pelos indivíduos no interior dos campos. O conceito de capital divide-se em capital econômico, que é a quantidade de dinheiro, renda, imóveis e bens materiais acumulado pelos indivíduos. Capital social são as relações interpessoais construídas pelos indivíduos e que geralmente, tendem a ser baseadas em benefícios. Por fim, o capital cultural é o acúmulo de saberes e conhecimentos reconhecidos através de diplomas ou títulos acadêmicos. O acúmulo de capitais determina dentro de uma sociedade quais são os indivíduos com mais privilégios e poder social”. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/enem/sociologia/pierre-bourdieu>. Acesso em: 05 dez. 2019.

¹⁴ **Estereótipo:** Padrão estabelecido pelo senso comum e baseado na ausência de conhecimento sobre o assunto em questão. Concepção baseada em ideias preconcebidas sobre algo ou alguém, sem o seu conhecimento real, geralmente de cunho preconceituoso ou repleta de afirmações gerais e inverdades. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/estereotipo/>. Acesso em: 05 dez. 2019.

com 300kg de maconha no Rio”; e a outra: “Polícia prende traficante com 10 quilos de maconha em Fortaleza”.

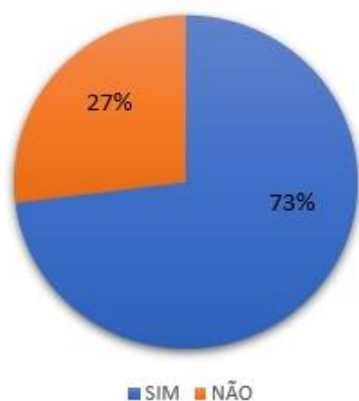
FIGURA 5 – MANCHETES DE JORNAIS.



Fonte: Compilação das autoras¹⁵.

As manchetes escolhidas confirmam o que Barros (2006, p. X) já havia constatado em sua pesquisa, a respeito da existência de racismo em práticas e abordagens policiais: “a cor da pele é o principal fator de suspeição entre os policiais militares”. Buscando verificar se havia uma prática racista por meio das ações policiais retratadas nas manchetes, pediu-se para que os entrevistados notassem se havia diferença entre a abordagem descritas e a partir delas se seriam capazes de traçarem um perfil dos criminosos. Analisando as respostas recebidas, foi percebida a discrepância na forma de abordagem, identificando o racismo no linguajar jornalístico em 73% (Figura 6 e 7), porém na hora de caracterizar os criminosos, alguns colocaram-se neutros, não traçando um perfil baseado na relação racial (54%). Contudo, 46% delinearam para a segunda manchete o perfil de um jovem negro pobre e que reside em uma favela ou comunidade.

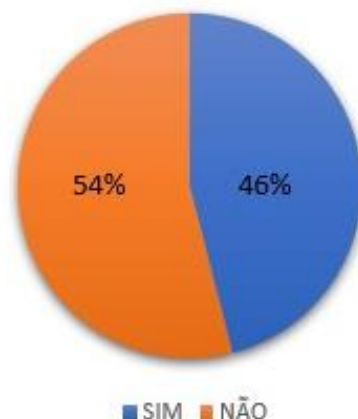
FIGURA 6 – PRIMEIRA MANCHETE: HÁ RACISMO NO LINGUAJAR JORNALÍSTICO?



Fonte: Elaborado pelas autoras.

¹⁵ Montagem a partir de manchetes providas pelo site G1.

FIGURA 7 – SEGUNDA MANCHETE: É POSSÍVEL TRAÇAR UM PERFIL DE CRIMINOSO A PARTIR DA MANCHETE?



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao analisar as respostas, verifica-se que tal conclusão dos participantes foi consequência tanto da consciência de que o Brasil é racista, mas também por um juízo de valor revestido de preconceito. A construção do imaginário, tanto coletivo como individual, é de que o perfil padrão de um criminoso é o de um jovem, negro e pobre, demonstrando a possível influência de teorias raciais do passado (como a teoria lombrosiana, por exemplo) presentes ainda hoje, em pleno século XXI.

Nas entrevistas, foram utilizadas imagens de situações cotidianas, onde pessoas brancas e negras eram comparadas. identificou-se a prática de nanorracismo, uma vez que foram expostas imagens com a mesma situação, porém protagonizadas por indivíduos negros e brancos, isoladamente, conforme as Figuras 8, 9, e 10.

FIGURA 8 – MULHERES LIMPANDO CASA

FIGURA 9 – HOMENS CORRENDO



Fonte: Compilação do autor¹⁵.

Fonte: Site Jornal Negus¹⁶.

FIGURA 10 – HOMENS DE TERNO

¹⁵ Montagem a partir de imagens coletadas nos sites Depositphotos e Shutterstock.

¹⁶ Disponível em: <https://www.nofi.media/2017/01/clip-video-montre-racisme-institutionnel-au-bresil/34723>. Acesso em: 05 dez. 2019.



Fonte: Site do R7¹⁷.

Partindo dessa situação, notou-se uma estigmatização negativa implícita, embora a resposta externalizada tenha ganhado cunho moral, visto que foi percebido o objetivo do experimento social, evidenciando, assim, o racismo velado (como retratado por Florestan Fernandes – o preconceito de ter preconceito).

Nesse sentido, pode-se apontar que o conhecimento acerca do racismo não é profundamente difundido, visto que a maioria dos estudantes tem uma visão simplista do assunto. Apesar dos esclarecimentos acerca de temáticas envolvendo raça e etnias, o cientificismo atuou de maneira expressiva e quase que legitima até a contemporaneidade, tais manifestações racistas (tanto de forma agressiva e visível, quanto velada).

5 - Considerações finais

A produção deste artigo desenvolveu-se a partir de dois vieses: um teórico e o outro prático. O primeiro desenvolveu-se a partir de leituras e pesquisas acerca de autores que tratavam da questão racial, e possibilitavam fazer uma analogia com o objeto pesquisado. Já o segundo viés buscou, a partir da aplicação do questionário online e das entrevistas interpessoais, verificar como a prática se desenvolve no campus universitário.

Nas entrevistas realizadas, foi abordada a existência da harmonização de condições e de convívio entre negros e brancos no Brasil (a democracia racial). Por unanimidade, foi reconhecido a ocorrência de um distanciamento social entre as etnias (no caso, entre brancos e negros). Porém, os entrevistados responderam, ainda, que conhecem indivíduos que acreditam nessa igualdade, crendo na existência de uma democracia racial.

¹⁷ Disponível em: <http://www.virgula.com.br/comportamento/governo-do-parana-faz-video-que-escancara-racismo-institucional-e-viraliza/>. Acesso em: 05 dez. 2019.

De acordo com o formulário online aplicado aos estudantes de diversos cursos da Cidade Universitária de Macaé (UFF e UFRJ), foi possível perceber a contradição nos resultados apresentados. Ao mesmo tempo em que a maioria dos entrevistados não se declara racista, eles afirmam conhecerem indivíduos que praticam tal ato. Os números demonstram o quanto o Brasil é um país onde o preconceito (de diferentes naturezas), é presente e influente.

A realização do experimento buscou demonstrar como se dá a percepção sobre a existência e tipos de ocorrência de práticas racistas dirigidas a população negra. Permitiu ter conhecimento de como os entrevistados se posicionam quanto a problemática em questão. Dessa forma, verificou-se a necessidade de desenvolver a discussão da temática étnico-racial nos currículos dos cursos universitários, de modo a desconstruir discursos e imaginários construídos historicamente e disseminados com argumentos pseudocientíficos, e que mesmo sem validade acadêmica, ainda estão presentes e influentes nas relações sociais cotidianas. A importância de desconstruir equívocos epistemológicos que sustentam uma estrutura social racista e promovem a manutenção de desigualdades e violências de cunho racial. A urgência da emergência de novas práticas que promovam a harmonia social e a eliminação das iniquidades sociais e raciais existentes na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BARROS, Geová da Silva. **Racismo institucional: a cor da pele como principal fator de suspeição.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2006. Disponível em:

https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/1615/1/arquivo4903_1.pdf Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Lei 10.639/2003.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 05 dez. 2019.

CARMICHAEL, Stokely; HAMILTON, Charles. **Black power: the politics of liberation in America.** New York, Vintage, 1967.

FERRARI, Mariana. **O que é necropolítica. E como se aplica à segurança pública no Brasil?** 25/09/19. Disponível em: <https://ponte.org/o-que-e-necropolitica-e-como-se-aplica-a-seguranca-publica-no-brasil/> Acesso em: 05 dez. 2019

GILROY, Paul. **O atlântico negro – modernidade e dupla consciência.** São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

KOWALEWSKI, Daniele; SCHILLING, Flávia; MAGALHAES, Giovanna Modé e EVORA, Iolanda. **Mobilidades contemporâneas no contexto pós-colonial: Mbembe, Glissant e Mattelart.** Lua Nova, São Paulo, n.108, p.137-156, dezembro de 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452019000300137&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 05 dez. 2019.

MOREIRA, Rômulo de Andrade. **A “necropolítica” e o Brasil de ontem e de hoje.** Justificando, 2019. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/08/a-necropolitica-e-o-brasil-de-ontem-e-de-hoje/> . Acesso em: 05 dez. 2019

OLIVEIRA, Vanessa Florêncio de. **Nina Rodrigues, Gilberto Freyre e Florestan Fernandes: três perspectivas distintas sobre a miscigenação.** Rev. Sem Aspas, Araraquara, v.6, n.1, p. 85-91, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/10344/6888> Acesso em: 05 dez. 2019.

REVISTA EXAME. **Racismo e mercado de trabalho: os desafios da população negra no Brasil.** 20 de novembro de 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/racismo-e-mercado-de-trabalho-os-desafios-da-populacao-negra-no-brasil/> Acesso em: 05 dez. 2019.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Ed. Nacional; Ed. Universidade de Brasília, 1982.

A Educação Básica macaense à luz da lei nº 10.639/03

DANIELLE FIDELIS NUNES

Bacharelada em Direito, Universidade Federal Fluminense, e-mail: dfidelis@id.uff.com.br

VICTÓRIA HADASSAH DOS SANTOS SILVA

Bacharelada em Direito, Universidade Federal Fluminense, e-mail: vhadassah@id.uff.com.br

LEONARDO MACIEL MOREIRA

Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, e-mail: leo.qt@hotmail.com



RESUMO: Lei nº 10.639/03 prevê a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira” nas diretrizes básicas de ensino, com enfoque nas disciplinas de Literatura, Educação Artística e História. Neste trabalho, analisaremos a efetivação desse dispositivo legal através de um projeto realizado no Colégio Municipal Engenho da Praia, localizado na cidade de Macaé. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa com objetivos exploratórios, tendo como colaboradores e fonte de dados o corpo docente, discente e gestão escolar. Para tanto, o presente estudo acompanhou os desdobramentos do Projeto “África, mãe Terra”, previsto no Projeto Político Pedagógico da referida unidade escolar, durante o segundo semestre do ano corrente até sua culminância, ocorrida no Dia da Consciência Negra. Destarte, a partir dos resultados da presente pesquisa, pode-se depreender que a implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 não apenas transforma a vida dos estudantes como também contribui para redução da violência e da desigualdade racial no município.

PALAVRAS-CHAVE: Lei nº 10.639/03; Macaé; Pedagogia Decolonial.

1. Introdução

Considerando um panorama histórico acerca da lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", percebe-se que esta sobreleva-se como resultado de um processo histórico de reivindicações do movimento social negro¹.

Sabe-se que a luta pelos direitos da população negra e contra o racismo sofrido por estes caracteriza o que hoje conhecemos como movimento negro. Destacadamente durante o período republicano, sucederam-se uma série de ações e mobilizações para possibilitar aos afro-brasileiros o pleno exercício de sua cidadania. Nesse sentido, Gomes (2011) afirma que a partir dos anos 2000 o Movimento Negro logrou êxito em fazer com que suas reivindicações influenciassem o governo brasileiro a adotar diversas políticas públicas e práticas voltadas para a população negra, como a aprovação da Lei nº 10.639/03. Não obstante, Pereira (2017) assevera que o processo de construção da legislação em questão é anterior, sendo fruto, principalmente, de uma articulação estratégica iniciada nas escolas no cenário de redemocratização da década de 1980. Nesse período, evidenciam-se os esforços instituições recém fundadas à época, como o Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN/MA), cuja proposta de atuação diretamente nos colégios, através de palestras e produção de material didático sobre a história afro-brasileira e fomento da autoestima das crianças negras, propiciou a consolidação do movimento social negro no Brasil². Pereira (2017) sintetiza que “essa lei não pode ser pensada como uma construção realizada a partir de uma simples relação de causa / consequência”.

A lei nº 10.639 foi sancionada, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003. A legislação altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *In verbis*,

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o

¹ De acordo com Domingues (2007): “Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação”.

² Em “A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela ‘reavaliação do papel do negro na história do Brasil’”, Almicar Araújo Pereira discorre sobre as diversas estratégias utilizadas por militantes negros para possibilitar o ensino da história afro-brasileira na educação de base.

negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro. (BRASIL, 2003)

Ao esmiuçar o texto da lei sob uma ótica sociológica, torna-se indubitável a crítica ao eurocentrismo, uma vez que a proposta central parte da promoção de uma educação intercultural, provocando uma releitura da história pátria através da adoção da pedagogia decolonial. Nesse ponto, faz-se oportuno elucidar esse conceito:

Pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a radicalização do mundo e a manutenção da colonialidade (...) Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento. (OLIVEIRA, 2018)

Já no tocante ao termo “obrigatório” utilizado pelo legislador, uma ponderação deve ser destacada: nas circunstâncias hodiernas das políticas educacionais, as escolas têm a incumbência de indispensavelmente aplicar tais conteúdos, envolvendo todo o conjunto de disciplinas curriculares que integram o Ensino Básico. Dessa forma, a propositura de uma educação multicultural, que valoriza as contribuições histórico-culturais para além da monocultural outrora vigente, necessariamente precisa ser um exercício diário e diligente da prática docente.

Por essa razão, para a correta observância legal, a formação de professores preparados para aplicar o estabelecido é indispensável. De acordo com Oliveira (2010), para os fins da efetivação prática da lei, a formação inicial dos docentes prefigura esquecida. O que ocorre nas rotinas escolares, segundo o autor, é uma aplicação intuitiva, “o texto da lei é problematizado e reinterpretado a partir de quem vive as contradições e desafios das relações raciais excludentes e estereotipadas dentro da sala de aula” (OLIVEIRA, 2010, p. 123). Parece-nos evidente que “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (BONDÍA, 2002, p. 27). À sombra disso, a interpretação daquele não implica, obrigatoriamente, em uma

prática pedagógica vazia e deslocada da legislação vigente. Não obstante, é imperioso que a formação docente se volte para o que Gomes (2008) chama de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira, caracterizando um processo de descolonização mais profundo.

Para tanto, o exercício da pedagogia como política cultural é impreterível. Ao abrigo dessa assertiva, esclarece-se que Walsh (2007) propõe a concepção da interculturalidade crítica como a sistemática da pedagogia decolonial:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

Parece-nos ser seguro afirmar, então, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas, parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 17 de junho de 2004, pouco tempo após a promulgação da lei nº 10.639/03, aproxima a educação nacional dessa realidade, ao postular:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004b, p. 01)

Em face do exposto, é imperioso explicitar que a presente pesquisa analisa a educação básica macaense, tendo como objetivo primordial identificar e descrever ações visando a efetivação da lei nº 10.639/03 no município, amparando-se no procedimento conhecido como estudo de caso, estando este voltado para uma instituição, qual seja: o Colégio Municipal Engenho da Praia. Explica-se:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto

quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Para tanto, os dados foram coletados a partir de pesquisa aplicada, consoante a caracterização de Gil (2007) do caráter exploratório, ou seja, levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que possuem experiências práticas com o problema; e análise de exemplos que fomentem a compreensão.

Finalmente, o presente estudo de caso possui relevância para gestores e docentes da educação básica, visto que apresenta o grau de consonância entre o Projeto Político Pedagógico de uma escola pública e a lei nº 10.639/03, bem como evidencia os desafios da unidade analisada para implementá-lo.

2. O Colégio Municipal Engenho da Praia

O Colégio Municipal Engenho da Praia, sito à Rua Ceará, s/nº, Parque Lagomar, Macaé/RJ, foi inaugurado em 20 de abril de 1996 e atende alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, o espaço físico é composto de nove salas de aulas e demais dependências e seu público alvo é constituído por residentes dos bairros Parque Lagomar e Balneário Lagomar.

Como escopo basilar, a unidade escolar propõe proporcionar alternativas que definam os estudantes e professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos dos ambientes de aprendizagem. Para tamanho, estimula a participação social, o desenvolvimento socioambiental, bem como adoção de práticas que contribuam para maior qualidade de vida dos discentes e para o enfrentamento de qualquer forma de preconceito, discriminação e violência.

O Projeto Político Pedagógico Fundamental II (2018) vigente do Colégio Municipal Engenho da Praia contempla o crescimento do segundo segmento do Ensino Fundamental, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, a participação de adolescentes na modalidade Educação Especial e a Educação Ambiental.

Nessa sequência, dentre os objetivos da unidade escolar, em conformidade com seu PPP, estão: ampliar o conhecimento das diferentes culturas, identidades e singularidades bem como reconhecendo a importância da matriz africana e indígena para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; reconhecer situações que possibilitem vivências de tolerância de gênero linguístico, religioso, etário e étnico racial; reconhecer a importância dos direitos humanos e da cidadania para a prática do respeito e acolhimento solidário inibindo situações de violência e conflitos.

Ainda segundo o documento, grande parte do alunado apresenta carência afetiva, alimentar e de insumos materiais. É apontado que o comportamento dos alunos repercute traços de uma violência familiar que se manifesta de várias maneiras, como falta de carinho e paciência. Ressalta, ainda, que a

infraestrutura de muitas residências localizadas no Parque Lagomar não possui condições de saneamento básico, o que provoca doenças como verminoses e pediculose. Todo o exposto reflete no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A metodologia de ensino do colégio é a sociointeracionista de Vygotsky³ e a unidade escolar opta pela realização de projetos como ferramenta de desenvolvimento pedagógico. Essa escolha visa, segundo o PPP, permitir que os alunos tenham hipóteses, façam observações, experimentações e de forma orientada, alcancem conclusões vivenciadas; interagindo com seus pares e comunidade escolar, bem como desenvolvendo habilidades e competências fundamentais. Assim, os projetos funcionam como avaliações mediadoras que permitem, de forma flexível e contínua, reformar e reestruturar o processo de acordo com a demanda escolar.

Nesse sentido, Ivone Rodrigues (informação verbal)⁴, diretora do Colégio Municipal Engenho da Praia, lembra-se do início da efetivação da legislação no município de Macaé: “quando a lei 10.639 foi sancionada, sua importância prática para a cidade foi a de promover a mitigação da violência existente entre os pares em razão da discriminação”.

Tal assertiva é sobressalente, ainda mais quando embasada a partir do escrutínio do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial – IVJ – 2014, elaborado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e o Ministério da Justiça, cujo intuito é produzir insumos para a formulação e implementação de políticas públicas de âmbito nacional, sendo que, para tanto,

Apresenta dois conjuntos de indicadores diferentes [...] O IVJ – Violência leva em consideração quatro dimensões (violência entre os jovens, frequência à escola e situação de emprego, pobreza no município e escolaridade) e tem como seu universo de análise os municípios com mais de 100 mil habitantes no Brasil [...]. Já o segundo [...] considera o risco relativo de jovens negros e brancos serem vítimas de assassinatos (IVJ – Violência e Desigualdade Racial). (UNESCO, 2015, p. 11)

³ “A abordagem vigotskyana, é conhecida como abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano. Esta vincula o desenvolvimento humano ao contexto cultural no qual o indivíduo se insere e à influência que o ambiente exerce sobre a formação psicológica do homem. Diz uma conhecida estudiosa do autor: “O desenvolvimento cognitivo das crianças é consideravelmente favorecido pelas interações sociais”. Vigotsky fundamenta que o desenvolvimento está alicerçado sobre o plano das interações. Há uma inter-relação entre o contexto cultural, o homem e o desenvolvimento, pois esse se dá do intersíquico para o intrapsíquico, ou seja, primeiro se dá o desenvolvimento cognitivo, no relacionamento com o outro, para depois ser internalizado individualmente. Esse processo significa que o desenvolvimento ocorre exteriormente para depois ocorrer efetivamente no interior do indivíduo. Sendo assim, sem influência mútua não há desenvolvimento”.

⁴ Entrevista concedida por RODRIGUES, Ivone. **Entrevista I**. [out. 2019]. Entrevistador: Danielle Fidelis Nunes. Macaé, 2019. 1 arquivo .mp3 (06 min.)

Consoante o relatório, o estado do Rio de Janeiro reduziu seu IVJ – Violência e Desigualdade Racial em -43,3% entre 2007 e 2012, passando da situação de alta vulnerabilidade para média-baixa. Concomitantemente, Macaé figurou entre os dez municípios que expressaram as melhoras mais significativas no IVJ – Violência.

É certo que a redução da vulnerabilidade juvenil à violência promovida pelo município de Macaé pode ter múltiplas explicações. Entre elas, estar incluso na expressiva redução da desigualdade racial empreendida pelo estado do Rio de Janeiro, bem como a diminuição dos indicadores de desigualdade, relativos aos níveis de escolaridade e existência de assentamentos precários, que colaboraram para melhorias na condição de vida dos jovens.

3. A Lei nº 10.639/03 no Colégio Municipal

Dentre os projetos desenvolvidos pela unidade escolar macaense em análise, está o “África, mãe Terra”, cuja culminância se dá em novembro, em razão do “Dia Nacional da Consciência Negra” incluído no calendário escolar pela lei nº 10.639/03.

Segundo o Projeto Político Pedagógico Fundamental II (2018), o colégio promove um trabalho interdisciplinar, que permeia todas as disciplinas, buscando uma dinâmica cotidiana que possa levar o aluno ao seu reconhecimento como cidadão de relevante importância para a formação, manutenção e funcionamento da sociedade brasileira. Como justificativa, o documento apresenta a necessidade de se estimular a sociedade civil para reivindicar a criação de políticas que provoquem mudanças sociais necessárias, levando os diversos segmentos sociais brasileiros a alcançarem uma igualdade.

No que tange os objetivos gerais, destacam-se: reconhecer a demanda da comunidade afro-brasileira, sua valorização e direito no que diz a Lei nº 10.639/03 e estimular a formação de uma visão crítica com relação a temática das relações étnico-raciais. Já entre os objetivos específicos, sobressaem-se: entender a importância da África no processo histórico brasileiro e discutir as diferentes construções culturais e o surgimento das diferentes identidades culturais dos afro-brasileiros. Como estratégias, o projeto aborda os conceitos de África, identidade, valores culturais, preconceito, cor, respeito, religião; o continente africano, com a identificação dos países, recursos e belezas; as personalidades negras, voltando-se para as africanas, as afro-brasileiras e a estética africana; os sabores da Mãe África, com as gastronomias locais; as linguagens preconceituosas (racismo embutido), analisando frases, palavras, mídia e xenofobia; a trajetória da África, explicando o deslocamento humano da África para os demais países do mundo e a Diáspora Africana; a escravidão no Brasil, abordando a rota dos escravos, o tráfico negreiro, Zumbi, quilombos e a luta pela liberdade; as ações afirmativas, apresentando o Movimento Negro, a atuação das leis; os direitos humanos; a promoção da igualdade entre diferentes

grupos que compõe a sociedade e cursos de qualificação; o ambiente educativo, com a utilização de livros, brinquedos, desenhos, bonecas, visitas as instituições culturais, literatura, contos e lendas africanas e filmes; a dança do negro, por meio da vivência pessoal, da descoberta do corpo como instrumento de luta e expressão, da localização do corpo no espaço, das coreografias, do passado histórico e suas referências culturais afro-brasileiras, dos ritmos musicais e sua força; da disciplina; do equilíbrio; da concentração, dos cantos, das palmas, dos instrumentos musicais (pandeiros, atabaque, berimbau e outros); danças e cantos folclóricos, como samba e capoeira.

Para elaboração do presente artigo, acompanhamos o desenvolvimento do projeto na unidade escolar Colégio Municipal Engenho da Praia a partir do segundo semestre do ano de 2019, com maior enfoque na turma F9104, a qual escolheu, como forma de culminância dos estudos empreendidos a partir do “África, mãe Terra”, coreografar as músicas “Respeitem Meus Cabelos, Brancos”, composta por Chico César, e “Identidade”, de Jorge Aragão.

Ao final da apresentação, a aluna Brenda Honorato (informação verbal)⁵ apontou:

Nesse tema, a “africanidade” abordada nos ensina a valorizar os tipos de cabelos diferentes que existem na sociedade; também as cores de pele, seja branco, pardo ou amarelo. As mulheres negras hoje ocupam várias posições, devendo respeitar sua cor de pele e demais traços. Todos somos iguais, independentemente de qualquer coisa.

A estudante Kamilly Vitória da Silva (informação verbal)⁶ também apresentou suas conclusões acerca do projeto trabalhado ao longo do ano letivo:

O “África, mãe Terra” teve o objetivo de nos ensinar a identificar, analisar e desmistificar as relações raciais na nossa escola; e as representações do racismo no nosso dia a dia, como no cabelo, na cor, no físico, nas relações. Falamos da discriminação, nos rótulos que colocamos nos negros que acabam gerando um sentimento de submissão. Temos que resgatar a nossa autoestima. Por isso, agradecemos aos nossos professores, colegas e diretores, que nos incentivaram a sermos pessoas de olhares diferentes, a conhecer nossos direitos e nos ensinarem a sermos agentes capazes de transformar a sociedade.

Salienta-se, ainda, que o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Macaé (NTM Macaé) desenvolveu, na modalidade Educação a Distância (EAD), o curso “UBUNTU - História e Cultura Afro-brasileira nas Escolas” voltado para a Formação Continuada de Profissionais da Educação. Tal curso tem caráter

⁵ Entrevista concedida por HONORATO, Brenda. **Entrevista II**. [nov. 2019]. Entrevistador: Victória Hadassah dos Santos Silva. Macaé, 2019. 1 arquivo .mp3 (03 min.)

⁶ Entrevista concedida por SILVA, Kamilly Vitória da. **Entrevista III**. [nov. 2019]. Entrevistador: Mariana Marabuto Alves de Lima. Macaé, 2019. 1 arquivo .mp3 (05 min.)

introdutório, objetivando contribuir para discussões e reflexões sobre a implementação da lei nº 10.639/03 nas escolas e suas implicações. Para tanto, divide-se em cinco unidades, sendo elas: Implementação da Lei 10.639/03; Identidade e Memória; Personalidade e Repertório Afro-brasileiro; Racismo e Preconceito; Autoavaliação e Avaliação do curso.

Ao apresentar conceitos básicos e possibilidade de trabalho nas salas de aula, o curso revela-se como uma ferramenta substancial para a efetivação da legislação na cidade de Macaé. Isso porque representa uma mobilização para o que Oliveira e Candau (2010) chamam de reorientação epistemológica da interpretação da história, haja vista o docente muitas vezes não ter tido, em suas formações iniciais, os conteúdos de História da África segundo uma perspectiva positiva.

Nessa lógica, oferecer na modalidade formação continuada um curso que inicia uma reflexão teoricamente embasada da lei em pauta e seus desdobramentos, bem como resgata a história cultural de resistência e construção da identidade do negro na própria região de Macaé e seus entornos, desvela-se como um encetar para uma prática docente que tem como referências essenciais a consciência do oprimido e a necessidade de construção da humanização dos povos subalternizados. Sem dúvidas, tal curso demonstra-se de grande valia para os professores da rede municipal macaense, inclusive para aqueles que desenvolvem o Projeto “África, mãe Terra” no Colégio Municipal Engenho da Praia.

Percebe-se então que, apesar de sancionada há 16 anos, a Lei 10.639/03 por vezes é ignorada ou inadequadamente efetivada. Isso ocorre em razão da perspectiva de pedagogia decolonial ainda não ser amplamente difundida, em decorrência das irregularidades do ensino superior que refletem diretamente em como as disciplinas e diretrizes básicas são aplicadas à realidade de cada unidade escolar. Esse fato incide também na escola investigada, dado que, dos quarenta professores ativos, apenas dois possuem educação formal sobre o tema, sendo especializações em “História e Cultura da África” e “Raça, Etnia e Educação”. A maioria dos docentes sequer realizou o curso introdutório “UBUNTU - História e Cultura Afro-brasileira nas Escolas” oferecido pelo NTM Macaé.

4. Considerações finais

Após o advento da Revolução Técnico-Científico-Informacional no século XX, a sociedade passa por um processo de democratização do acesso à informação. Essa realidade possibilita que o aluno não esteja mais atado a sala de aula, trazendo referências pessoais e externas para a experiência de ensino. Sendo assim, é cada vez mais difundida a importância da cultura africana na construção do nosso país, além do entendimento de que o povo africano possuía culturas e ciências extremamente ricas e plurais antes da funesta escravização

que os trouxe ao Brasil. Reconhece-se, ainda, a importância da discussão do racismo e da indispensabilidade da representatividade em uma educação que deve ser múltipla e diversificada.

No presente estudo de caso, concluímos que, tendo como referência o Colégio Municipal Engenho da Praia, a lei nº 10.639/03 é aplicada na educação básica macaense. Nessa lógica, a presente pesquisa objetivou analisar a efetivação, certo que atingiu seu escopo, vez que levantamos uma hipótese para o sucesso da instituição investigada. Esta apresenta um Projeto Político Pedagógico bem estruturado e em consonância com as legislações educacionais, porém, grande parte desse sucesso se deve ao esforço da gestão e do corpo docente, em especial à sensibilidade da diretora Ivone Rodrigues que ostenta a própria experiência profissional e pessoal para que os estudantes possam fazer o mesmo. Por conseguinte, depreendemos que o cumprimento da lei teria outros possíveis resultados se ausente o saber de experiência.

Portanto, percorrer a realidade de uma unidade da educação básica do município de Macaé nos possibilita entender as particularidades práticas da execução da obrigação legal de incluir a história e cultura afro-brasileira no ensino. Através da experiência da diletta diretora, que está há mais de vinte anos na gestão do Colégio Municipal Engenho da Praia, bem como por meio dos discentes e docentes que participam ativamente do projeto interdisciplinar “África, Mãe Terra” ao longo do ano letivo, trazendo as próprias particularidades e vivências, a unidade escolar consegue incutir nos alunos uma nova forma de entender as condições político-sociais e culturais que os cercam e, subsequentemente, pode contribuir no desenvolvimento da cidade, consoante refletem os índices analisados.

É indubitável, porém, que não pretendemos forjar conclusões indutivas. Partimos de um estudo de caso, de maneira que não inferimos sobre a abordagem da lei em todas as escolas públicas do município e, nesse seguimento, não afirmamos que a melhora significativa deste no IVJ – Violência relaciona-se diretamente com a aplicação da lei nº 10.639/03 em suas unidades da educação básica. Para uma análise dessa natureza, seriam necessários futuros estudos complementares.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, ed. 19, p. 20-28, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004b.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007). Acesso em: 07 mar. 2020

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, N.L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, 2011.

_____. Descolonizar os Currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 14., Porto Alegre, 2008. Anais... Porto Alegre: PUCRS, 2008. P. 516-527.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no brasil**. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola**: As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Orientador: Vera Maria Ferrão Candau. 2010. 281 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.

_____. **O que é uma educação decolonial?** [S.l.], 2018. Disponível em: <http://twixar.me/cbhT>. Acesso em: 17 fev. 2020.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL ADJUNTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - SEMAEB. Colégio Municipal Engenho da Praia. **Projeto político pedagógico fundamental II**. Macaé, 2018.

SÓCIO-INTERACIONISMO de Vigotsky. [S.l.]: **Portal educação**, 20 fev. 2013. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/socio-interacionismo-de-vigotsky/34160>. Acesso em: 7 mar. 2020.



Revista África e Africanidades – Ano XIII – n. 34, maio. 2020 - ISSN 1983-2354
Dossiê Relações Étnico-Raciais a partir de Múltiplos Olhares, Debates e Experiências Acadêmicas

UNESCO (Brasil) (org.). **Índice de vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial 2014**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2015. Ministério da Justiça. Disponível em: <http://twixar.me/X7ZT>. Acesso em: 17 fev. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

As relações étnico-raciais na pesquisa em educação em Ciências

MARINA BARBOSA DA SILVA

Licenciada em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, E-mail: malinabarbosas@gmail.com,

RAYANE VALÉRIA LIMA TARDIN

Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, E-mail: ddrayane@hotmail.com

LEONARDO MACIEL MOREIRA

Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, E-mail: leo.qt@hotmail.com



RESUMO: A lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas, particulares e públicas, do ensino fundamental ao médio. Porém a temática relações étnico raciais ainda é incipiente nos currículos de cursos de formação de professores de ciências e na pesquisa em Educação em Ciências. O objetivo desta investigação é descrever como as pesquisas em Educação em Ciências vêm se apropriando da temática relações étnico raciais. Ela foi desenvolvida da perspectiva qualitativa, como pesquisa bibliográfica com finalidade exploratória. Nossos resultados mostram que houve aumento no quantitativo de pesquisas sobre o tema a partir do ano de 2015. Há maior capilaridade do tema em periódicos com melhor classificação na área de Ensino do que na área de Educação. Preponderantemente as pesquisas são de abordagem qualitativa, dos tipos pesquisa documental e pesquisa participante. Os objetivos delas tem foco na apresentação de propostas de ensino, na interação com a formação de professores e na problematização do currículo. A pesquisa sobre relações étnico raciais no contexto da Educação em Ciências, em certa medida, parece trazer consigo o viés transformador característico do movimento negro. Os resultados mostrados auxiliam professores em formação inicial ou continuada, e demais interessados, no conhecimento de possibilidades de caminhos para o desenvolvimento de investigações sobre relações étnico raciais na Educação em Ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Ciências; Relações étnico raciais; Movimento Negro.

1. Introdução

A lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas, particulares e públicas, do ensino fundamental ao médio. Essa lei também incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Apesar de estar em vigor desde 2003, como licenciandas, não nos sentimos completamente capacitadas para tratar desses assuntos em sala de aula. Ao refletir sobre a ementa curricular do nosso curso, licenciatura em Ciências Biológicas, percebemos que não possuímos disciplinas obrigatórias voltadas para esta temática. Ficamos com o questionamento do porquê, se desde o ano de 2003 é obrigatório trabalhá-las em sala de aula. Cabe esclarecer que existem algumas disciplinas que discutem sobre questões étnico-raciais, culturas e até as que focam na temática das africanidades, porém são todas de cunho optativo, eletivas, dando ao graduando a opção de cursá-las ou não.

O profissional docente, em nossa realidade, que sabe trabalhar adequadamente a relações étnico-raciais seguindo o determinado pela lei 10.639/03 é aquele que busca o assunto por fora, que se capacita, que procura individualmente essa formação. Percebemos que existem diferentes grupos de pesquisa que debatem sobre as relações étnico-raciais dentro das universidades, acontecem eventos com palestras, oficinas, debates em espaços não formais e até mesmo algumas problematizações são feitas em momentos pontuais no decorrer de disciplinas obrigatórias. O que problematizamos, de fato, é a falta de disciplinas obrigatórias voltadas especificamente para essa capacitação em nosso curso.

Gatinho (2012) investigou o porquê do não cumprimento, ou cumprimento parcial por parte de instituições escolares da lei 10.69/03. O autor discute que a problemática vai além da falta de materiais de auxílio didático e pedagógico. Para Almeida e Sanchez (2017) o desentusiasmo e a resistência dos profissionais de Educação à integração das temáticas raciais na escola são os motivos que mais evidenciam a presença de um racismo institucional. A construção de um mundo diverso de percepções e práticas vem sendo feita por professores, o que sugere imediatamente um rearranjo de propostas curriculares de formação docente e, sem dúvida, de reconfiguração de alguns pressupostos da formação histórica e das dimensões de ensino e de pesquisa (Pereira, 2008, 2011 *apud* Gatinho, 2012). De acordo com análises feitas por Silva *et al.* (2016) embora a lei 10.639/03 esteja em vigor há mais de uma década faltam ainda iniciativas em âmbito nacional para que se inicie um verdadeiro movimento em busca da valorização da temática afro-brasileira, principalmente no interior das Instituições de Ensino Superior, nos cursos de formação docente (inicial e continuada).

Nesse contexto, torna-se importante conhecer como o tema relações étnico-raciais vêm sendo abordado pelas pesquisas em Educação em Ciências e inferir sobre seu impacto na mudança da realidade, rumo a uma sociedade antirracista. Assim, o objetivo desta pesquisa é descrever como as pesquisas em Educação em Ciências vêm se apropriando da temática relações étnico-raciais. Para isso, adotamos a seguinte questão de investigação: Quais as

características das pesquisas em Educação em Ciências com foco nas relações étnico raciais?

Esse estudo é relevante para professores de ciências em formação inicial e continuada, que conhecerão como o tema relações étnico-raciais vem sendo incorporado às discussões e currículos em vigor nas universidades; para pesquisadores em educação em ciências, que poderão ter acesso à diversidade de abordagens metodológicas de pesquisas na interface relações étnico-raciais e educação em ciências; para os gestores de políticas públicas em educação, que poderão vislumbrar os caminhos já trilhados no sentido de diminuir a discriminação racial e o racismo e poderão desenhar políticas públicas complementares; e para a sociedade brasileira em geral, que poderá ter favorecida uma coexistência mais igualitária entre as diferentes pessoas e as diferentes culturas que a constitui.

2. A luta da população negra pela igualdade e a Educação em Ciências

Ao contrário do que o racismo difunde, quando os europeus invadiram o continente africano na metade do século XV os Estados africanos já estavam desenvolvidos e organizados (MUNANGA 1988; 2006). Mas, para efetivar os objetivos da colonização, a África foi tomada como reservatório humano, dando início ao tráfico moderno de pessoas negras. Nesse movimento os europeus desfiguraram tanto a personalidade moral do negro quanto suas aptidões intelectuais. O princípio colonizador era dominar política, econômica e espiritualmente, e para isso utilizava-se de mecanismos repressivos diretos (violência física) e indiretos (preconceitos raciais e estereótipos). Ao negro se atribuiu características tais como primitivo, inferior, mentalidade pré-lógica, emotivo, sexualizado, preguiçoso, retardado, perverso, ladrão, dentre outras. O ser branco foi tomado como norma e o ser negro era inquerido de explicação. Propunham o negro como um branco degenerado e a pigmentação da pele sendo resultante do clima tropical, da natureza do solo e da alimentação. Outros difundiam que os negros seriam descendentes de Cam, filho amaldiçoado de Noé. Quaisquer que fossem as explicações, todas foram resultantes de um esforço em reduzir o negro ontológica, epistemológica e teologicamente.

A subjugação da população negra era explicada pela missão colonizadora, segundo a qual a sociedade colonial tinha a responsabilidade de tirar os negros da condição de selvagens. E do argumento religioso, decorrente de missionários pensarem que a recusa dos negros em se converterem ao cristianismo decorria de sua corrupção e natureza pecaminosa, a escravização era o único caminho para a salvação dos negros. Toda a sabedoria dos ancestrais foi tomada como paganismo e feitiçaria. Muitos desses argumentos ainda hoje permanecem presentes na discriminação de religiões de matriz africana. Com esses argumentos explicava-se séculos de escravização sem que houvesse conflito moral. No século XVIII os pensadores iluministas estavam consolidando a descrição deturpada do negro. Em sua ciência geral do homem, de perfectibilidade humana, de progresso, não houve espaço no iluminismo para o negro.

No século XIX argumentos fundamentados na ciência da época foram usados para a manutenção da subjugação dos negros. A teoria racista, de Joseph Arthur de Gobineau, tinha como prerrogativa que o destino dos homens é determinado pela raça à qual pertenciam apoiando-se em pressupostos da biologia. Esse racismo científico foi institucionalizado com o surgimento da Sociedade de Antropologia (Paris, em 1859). Estudos em anatomia humana foram usados para na criação de interdependências entre aspectos físicos e culturais: Georges Cabanis atribuiu diferenças físicas entre raças a diferenças intelectuais e morais; Franz Gall associou o tamanho da cabeça e o volume do cérebro a inteligência. Os traços negroides foram transformados em indicadores de inferioridade intelectual, moral, social e política. Em um período em que a ciência adquiria prestígio social essas teorizações ajudaram a legitimar a escravização e a colonização. Ao longo do século XX a biologia e a antropologia demonstraram que os diferentes povos e culturas são autônomos e que não há qualquer determinação biológica ou cultural capaz de hierarquizar a moral, a cultura, a religião e os sistemas políticos. Isso significa que a conceituação biológica de raça não se aplica aos seres humanos. Entretanto, mesmo não havendo respaldo científico enquanto categoria biológica, no mundo social o construto raça ainda funciona como instrumento de interdição do acesso a direitos e para naturalizar desigualdades e justificar a segregação e o genocídio de grupos ditos minoritários (ALMEIDA, 2018).

Em meio a séculos de opressão uma parcela da população negra, devido a aspectos psicológicos que envolvem o temor e a admiração pelo alhoz, começa a se convencer de que o colonizador deve estar certo. A tentativa de solucionar o conflito sentido pelo colonizado levou-o a adotar estratégias de embranquecimento. Era necessário assemelhar-se ao branco e depois exigir dele o reconhecimento de igual (FANNON, 2008). Entretanto, não houve assimilação da população negra africana pelo colonizador branco. A emancipação do negro pelo colonizador seria contrária à lógica colonial, implicaria na perda de privilégios e de direitos dos colonos, no pagamento de mão de obra negra e na promoção jurídica, administrativa e política dos negros. A ideia de assimilação serviu apenas para aprofundar a desumanização do negro, já que levou a sua desestabilidade cultural, moral e psíquica, deixando-o sem raízes. Nesse contexto é que germina a noção de negritude.

A ideia de negritude surge como afirmação cultural, moral, física e psíquica do negro. Ela foi decorrente do drama sociocultural das elites pequeno-burguesas negras na África e nas diásporas. De acordo com Munanga (1988), contribuíram para a construção do conceito de negritude o historiador e filósofo estadunidense William E. B. Du Bois (1868-1963), o escritor francês René Maran (1887-1960) e o escritor haitiano Dr. Jean Price-Mars (1876-1969). Entretanto, a fundação do movimento negritude decorre do surgimento da revista *Étudiant Noir* (estudante negro), 1934, em Paris. Participaram desse movimento o martiniquense Aimé F. D. Césaire (19013 – 2008), o guianense Léon-Gontran Damas (1912 – 1978) e o senegalês Léopold S. Senghor (1906 – 2001). Os objetivos eram buscar a identidade negra africana, protestar contra a ordem colonial e a construção de uma civilização que não fosse extensão e imposição de um único povo. Entende-se por

negritude o reconhecimento do ser negro (identidade e orgulho), a aceitação de sua história e cultura (vínculo com a terra-mãe) e a solidariedade (ligação entre todos os irmãos negros do mundo).

No Brasil, a chegada da população negra começa a colonização portuguesa (MUNANGA, 2006). Embora a terra já tivesse dono, diz-se que o Brasil foi descoberto no ano de 1500. Os até então donos da terra foram nomeados de índios e descritos pelos portugueses como gente atrasada, canibal, que andava nua, sem religião e que adorava os espíritos da natureza. Esse tipo de descrição assemelha-se às descrições da população negra africana por outros europeus. A “missão civilizadora” em solo brasileiro iniciou-se pela imposição do cristianismo e cosmovisão europeia. Embutido nos atos humanitários e generosos estava um projeto de dominação política pela invasão de território, a exploração econômica das riquezas naturais e a sujeição cultural. Para que o projeto de dominação funcionasse era necessário mão de obra. Entretanto, não se recorreu ao contrato de trabalho livre e remunerado (já comum na Europa do século XV), mas sim à escravização. Contudo a resistência da população indígena à escravização foi grande, tendo duas consequências: a exterminação dos indígenas (pelo fuzil, pelos cães e pelas doenças trazidas com os europeus) e o tráfico negreiro de milhões de africanos.

A escravização da população negra foi o caminho para lucrar o máximo possível com o Brasil. Sequestrados de suas famílias, de suas terras e de sua cultura, a população negra africana começa chegar no Brasil no século XVI, onde tráfico negreiro durou do século VI ao século XIX. No período em que foi realizado pelos europeus, via rota do transatlântico, cerca de 40 milhões de negros foram retirados da região subsaariana (África Ocidental, África Centro – Ocidental e África Austral) e levados para a Europa e a América.

O regime escravista no Brasil é marcado por uma forte resistência da população negra à escravização, ao contrário do que perspectivas racistas difundem. Os processos de resistência e de organização dos escravizados e de seus descendentes envolveram variadas estratégias e formas de luta, motivadas por sentimentos de coragem, de força e de indignação. Algumas delas foram a insubmissão às regras do trabalho forçado, a preservação de nomes africanos, a ocupação de terras, fugas, revoltas, assassinatos dos senhores e de suas famílias, abortos, os quilombos, entre outras. Munanga (2006) Além do movimento organizado de constituição dos quilombos, outras manifestações articuladas durante o regime escravagista foram as revoltas, destacam-se a dos Alfiates (1798) e a Sabinada (1837-1838), na Bahia; a Cabanagem (1835-1840), no Pará; e a Balaiada (1838-1841), no Maranhão. A sociedade escravagista estava em constante tensão e insegurança: de um lado, movimentos de repressão e opressão, e, de outro, movimentos de desobediência e libertação. Na década de 1880 a tensão se acirra devido a movimentos dos escravos da região cafeeira de São Paulo e dos abolicionistas. Cada vez mais os senhores se viam incapazes e impotentes para controlar os movimentos de revolta, culminando com a abolição da escravidão em 1888.

Após a abolição a situação dos ex escravizados e de seus descendentes continuou seguindo lógicas do regime escravagista. Não foi garantido a eles, de fato, os mesmos direitos e oportunidades dadas à população branca. Não houve políticas públicas que assegurassem aos negros e negras terras, educação e direitos civis plenos. Ao contrário, as políticas públicas fomentaram perspectivas higienistas, que acirraram o racismo, a discriminação e a exclusão. Algumas delas estão expressas na Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, que proibia os escravos e os pretos africanos, ainda que livres ou libertos, de frequentar as escolas públicas; na Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, que impunha a aquisição de terras apenas por meio de compra, inviabilizando concessões do Governo aos pretos libertos e ex escravizados; e no Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890 que, apenas dois anos após a abolição da escravatura, criminalizava as pessoas que não possuíam emprego e domicílio certo. Somente em 1988, após mais de três séculos de escravização, é que nasce a atual Constituição Brasileira e o racismo é reconhecido como crime. Ao lado da não integração dos ex escravizados e de seus descendentes foi-se construindo um complexo sistema de desigualdade social. Mais uma vez não houve passividade e nem silenciamento, mas lutas e organização de resistências.

A Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental Negro e os Congressos Afro-Brasileiros são exemplos da luta constante do movimento negro, que resultou em ações de proteção dos direitos humanos da população negra, algumas delas são políticas educacionais, as ações afirmativas e a punição para a prática de discriminação racial e de racismo (GOMES, 2019). No campo das políticas educacionais destacam-se a Lei nº 10.639/03 (mais tarde esse trecho foi novamente modificado pela Lei nº 11.645/08 para incluir a História e Cultura Indígena.), a resolução nº 1 de 17 de julho de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) e a resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica). Entretanto, o cotidiano de escolas e universidades demonstram que há um hiato entre a legislação e sua prática. Ao que parece, os impasses e problemas da consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais estão mais bem resolvidos na letra do que na realidade da sala de aula das escolas e universidades brasileiras.

O que emerge da legislação citada é a perspectiva de reconhecimento do importante papel da população negra para o desenvolvimento do Brasil, a necessidade de respeito à sua cultura e sua história e o desenvolvimento de uma educação antirracista, que seja capaz de auxiliar na identificação e no combate ao racismo estrutural. O conceito racismo estrutural é desenvolvido por Almeida (2018) ao mostrar que o racismo é um elemento constituinte e próprio da organização econômica e política da sociedade, ele faz parte da norma social. “O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2018, p.16). Racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas, conscientes ou inconscientes, que culminam em desvantagens ou privilégios

para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Ele tem caráter sistêmico, é um processo em que a normalização de subalternidade e de privilégios entre grupos raciais se estendem das relações cotidianas à política e economia. Por isso ele é estrutural, ele está na base das relações entre as pessoas. O racismo não é a exceção, é a regra. As instituições são racistas porque a sociedade é racista. Ele é um dos componentes orgânicos da sociedade, é parte da ordem social. Uma ordem construída cuidadosamente ao longo da história, conforme descrevemos anteriormente. Ele se materializa na desigualdade política, econômica e jurídica. Esta constatação coloca uma grande responsabilidade sobre as instituições, principalmente as de educação, a de implantar ações antirracistas efetivas, para que as práticas racistas cotidianas e normalizadas possam ser confrontadas. Nesse sentido é que se torna imperativo a construção e a difusão de uma Educação em Ciências Antirracista.

Camargo e Benite (2019) argumentam que no ensino superior a temática relações étnico-raciais frequentemente ocupa lugar de figuração em projetos pedagógicos de cursos de formação de professores de ciências, tendo pouco impacto sobre mudanças curriculares efetivas. A pouca capilaridade do tema na pesquisa em educação em ciências também é explicitada pela verificação da existência de somente 11 grupos de pesquisa da área de educação que investigam a implementação da lei 10.639/03 cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisas no Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Há urgência em se inserir, de fato, a discussão das questões raciais na matriz curricular da formação inicial e continuada de professores, incluindo o legado das culturas invisibilizadas que integram a formação sociocultural no Brasil, mas que foram suprimidas pelo eurocentrismo. Algumas possibilidades de ampliação do foco curricular sugeridas são o resgate da produção de saberes técnicos e tecnológicos de matriz africana e da diáspora e a difusão da não hierarquização por cor, etnia ou gênero pela cultura científica. Pinheiro (2019) reforça a importância de se conhecer as produções científicas africanas pré-diaspóricas e os cientistas contemporâneos que destoam do padrão “homem branco europeu”. Essa pesquisadora apresenta a biografia de diversos cientistas, permitindo a ampliação da imagem da ciência e do cientista e favorecendo a discussão sobre representatividades diversas nos espaços de poder, inclusive o de produção acadêmica. Ainda nesse sentido, uma proposta de currículo decolonial é sugerida por Costa, Carvalho e Monteiro (2019).

A discussão sobre as relações étnico-raciais no contexto da Educação em Ciências encontra eco tanto em teorias do campo da educação (estudos sobre decolonialidade, educação antirracista, dentre outros), quanto em perspectivas mais restritas do campo da educação em ciências. Nesse último caso, pode-se associar a educação para as relações étnico-raciais a teorias já consolidadas, tais como a necessidade de conhecimento das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente (DOS SANTOS, 2012; STRIEDER e KAWAMURA, 2017). Contudo, em geral adota-se que o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileiras, conforme leis 10.639/2003 e 11.645/08, fique ao encargo das disciplinas e dos professores de história e de

artes, ou de pesquisadores de “humanas” dos cursos de licenciatura. Mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico Raciais reforcem a necessidade da discussão desse tema nas universidades, em especial nos cursos de formação de professores. A inserção desse tema na formação de professores de ciências pode não só favorecer com que esses profissionais adquiram conhecimentos para serem didatizados, mas também os instrumentalizaria para agir de maneira mais adequada em situações de discriminação racial e de preconceito. Já que ainda hoje se verifica casos de racismo em escolas e ambientes da educação, apesar de haver mais de 15 anos da promulgação da lei 10.639 e mais de 10 anos da lei 11.645.

3. Metodologia

Essa pesquisa foi desenvolvida na perspectiva qualitativa, caracterizando-se como um estudo exploratório de caráter descritivo. Para isso foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática de artigos acadêmicos. Os artigos foram procurados na plataforma Google Acadêmico, utilizando quatro diferentes combinações de palavras-chave: educação antirracista e ensino de ciências, educação antirracista e educação em ciências, relações étnico raciais e educação em ciências e relações étnico raciais e ensino de ciências. Dos resultados da busca foram descartadas teses, dissertações, monografias e textos publicados em eventos. Somente artigos publicados em revistas científicas foram considerados para nossa análise.

O recorte temporal foi o período de 2009 a 2019 e a identificação inicial dos artigos pertinentes foi feita por meio da leitura do título e do resumo de cada artigo. Como a plataforma que adotamos é muito ampla, apresentando um número muito grande de resultados de busca, para cada combinação de nossas palavras-chave consideramos para análise os artigos presentes até a 50ª página de cada resultado de busca. Os artigos selecionados foram então salvos em diferentes pastas, de acordo com a combinação de palavras-chave, sendo nomeamos com o ano de publicação seguido pelo nome do/a primeiro/a autor/a (p.e. 2018_SOUZA). Após essa distinção, foi montada uma tabela reunindo todos os artigos, sendo estes organizados por códigos (A1, A2, A3 etc.)

Na análise dos artigos utilizamos técnicas de categorização temática da análise de conteúdo (BARDIN, 2000; MORAES, 1999; OLIVEIRA, 2008) identificando nos textos elementos que remetesse às categorias por nós preestabelecidas, quais eram: tipo de pesquisa, objetivo, coleta de dados, metodologia de análise dos dados, colaboradores, conceito, qualis na CAPES e ano de publicação. Importante destacar que quando uma informação não era encontrada explicitamente no texto do artigo, não realizamos a classificação em uma de nossas categorias por meio de inferência, identificamos o artigo como “não se aplica”. Ou seja, por mais que na descrição da pesquisa houvesse fortes indícios de que se tratava de uma pesquisa qualitativa, caso os autores não anunciassem textualmente essa característica, o trabalho era identificado como “não se aplica”. Esse mesmo procedimento foi seguido para as outras categorias.

As tabelas montadas indicavam a categoria de análise, o turno, ou seja, em que parte do artigo estava localizada a informação para determinar em qual categoria o artigo melhor se enquadraria e as unidades de contexto e significado. Sendo a unidade de contexto o trecho completo em que a frase indicava, por exemplo, a metodologia utilizada no artigo e a unidade de significado como um destaque, indicando quais elementos daquele trecho remeteram à categoria indicada (tabela 1).

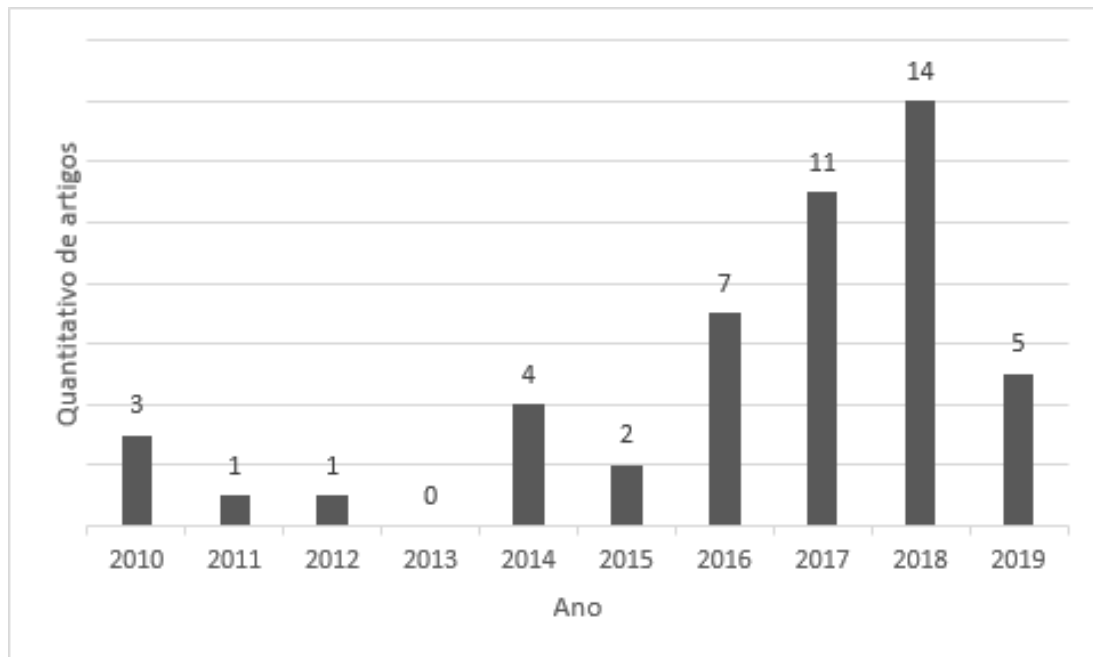
Tabela 1: Tratamento dos dados.

Categoria	Artigo	Turno	Unidade de Contexto	Unidade de Significado
Pesquisa Participante	A12	p. 745	“Este trabalho se caracteriza como sendo uma pesquisa participante com enfoque de investigação social (...)”	“se caracteriza como sendo uma pesquisa participante”

4. Resultados e discussão

Após busca no banco de dados e posterior triagem foram encontrados 48 artigos pertinentes. Conforme apresentado no gráfico 1, o ano com maior número de artigos publicados foi 2018, seguido de 2017. Não houve registro de publicações no ano 2013.

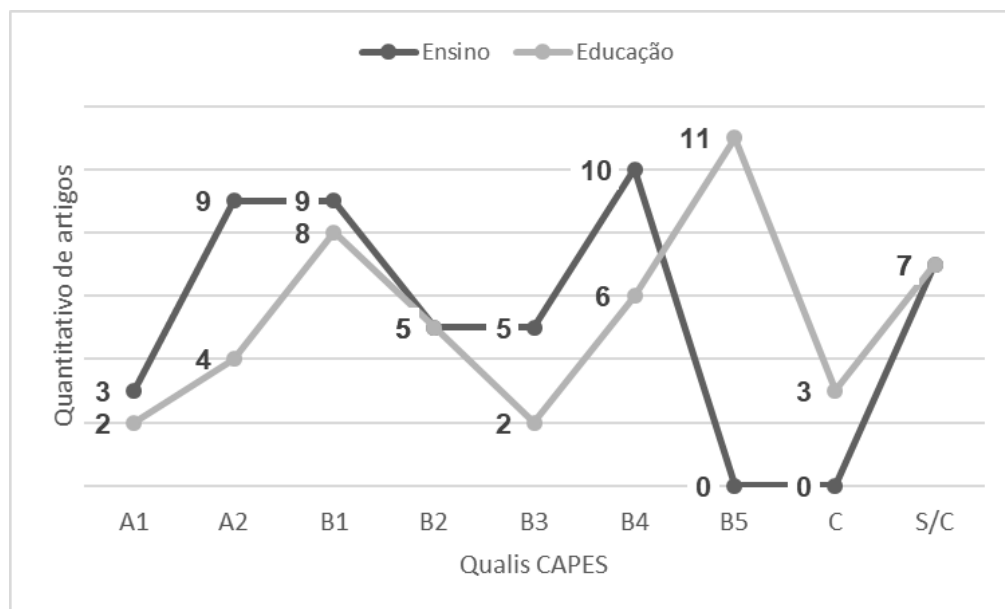
Gráfico 1: Distribuição dos artigos nos anos.



Os anos de 2011-2013 são os que apresentaram os menores quantitativos de publicações, sendo que não houve publicação em 2013.

Contudo, há um crescente que tem início em 2015 (n=2), culminando em 2018 (n=14). Importante ressaltar que o levantamento bibliográfico que resultou neste estudo contemplou artigos publicados até o mês de junho de 2019, isso pode explicar a queda no número de publicações para esse ano. Observando a linha histórica salta aos olhos o aumento na média de publicações, que na primeira metade correspondia a 4,5 para 7,8 na segunda metade. Isso pode denotar um aumento no interesse sobre a temática relações étnico raciais na pesquisa no campo da Educação em Ciências. Quando analisamos o Qualis Capes dos periódicos dos artigos observamos que na área de avaliação Ensino a classificação mais encontrada é B4 e na Educação é B5, *vide* gráfico 2.

Gráfico 2: Distribuição dos artigos por Qualis CAPES.



Poucos artigos estão presentes no estrato A do Qualis CAPES (12 quando Ensino e 6 quando Educação), havendo grande concentração no extrato B (29 quando Ensino e 32 quando Educação) e 7 publicações em periódicos ainda não avaliados pela CAPES. A partir dos dados depreende-se que há maior capilaridade do tema em periódicos com melhor classificação na área de Ensino do que na área de Educação. Isso sugere que o tema relações étnico-raciais e Educação em Ciências vem se desenvolvendo mais no campo da pesquisa em Ensino do que em Educação. Talvez em decorrência do esforço de professores da educação básica e de pesquisadores em articular esse tema com os conteúdos curriculares das ciências da natureza.

A pequena presença de artigos no estrato A pode decorrer de ao menos dois fatores. Um deles seria a dificuldade de reconhecimento do tema relações étnico-raciais como sendo objeto de estudo de pesquisas interessadas em Educação em Ciências e em Ensino de Ciências. Outro seria o fato de o tema ser relativamente recente nesse campo, em comparação com temas mais tradicionais (tais como, ensino aprendizagem, experimentação, formação de

professores etc.), não havendo ainda grupos de pesquisa consolidados, nos quais se congregam estudantes de iniciação científica, de mestrado, de doutorado e de pós doutorado, e se captam grande volume de recursos financeiros que permitam o desenvolvimento de pesquisas de vulto, com grandes sínteses e/ou tratamento refinado de dados. Essa segunda hipótese vai ao encontro do que é relatado por Camargo e Benite (2019), segundo os quais há poucos grupos de pesquisa no Diretório de Grupos de Pesquisas no Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) investigam a temática.

No que se refere ao tipo de pesquisa, a maioria dos artigos seguem a perspectiva qualitativa (tabela 1). As frequências maiores foram para as categorias pesquisa documental, pesquisa participante, pesquisa qualitativa e não se aplica.

Tabela 2: Tipos de pesquisa.

Categoria	Frequência	Artigos
Pesquisa Participante	9	A12, A23, A24, A26, A27, A35, A36, A42, A44
Pesquisa Documental	11	A2, A6, A14, A21, A22, A25, A29, A38, A43, A45, A46
Estudo de Caso	4	A1, A5, A7, A11
Relato de Experiência	4	A18, A31, A34, A39
Proposta de Capacitação	2	A17, A32
Pesquisa Quanti-qualitativa	1	A15
Fenomenologia	1	A13
Pesquisa exploratória	1	A16
Pesquisa Qualitativa	8	A3, A4, A30, A33, A40, A41, A47, A48
Não se aplica	7	A8, A9, A10, A19, A20, A28, A37

As pesquisas documentais focalizaram matrizes curriculares de cursos de licenciaturas, currículos produzidos pelo governo dos estados, caderno de orientação para professores e livros didáticos. Depreende-se desse grupo de pesquisas a preocupação em verificar como as discussões sobre relações étnico-raciais vem sendo incorporadas nos documentos que orientam os percursos formativos, tanto na educação básica quanto no ensino superior. As pesquisas participantes tiveram como objeto os sujeitos envolvidos nos processos educativos. A presença dessa modalidade de pesquisa qualitativa pode denotar não só o desejo de se realizar pesquisa sobre o tema relações étnico-raciais na Educação em Ciências, mas também de que a própria realização da pesquisa possa auxiliar na transformação da realidade. Já que nas pesquisas participantes encontradas a comunidade escolar pôde contribuir na tomada de decisões, favorecendo o foco no contexto e a modificação das dinâmicas sociais. Houve artigos que não se denominaram enquanto modalidade de pesquisa qualitativa, estes foram agrupados na categoria Pesquisa Qualitativa. Os artigos na categoria “não se aplica” referem-se a propostas em que, na verdade, são apresentadas propostas de ensino.

Quando analisamos os objetivos dos artigos (tabela 3), averiguamos que a categoria mais presente foi a referente a apresentação de Proposta de Ensino, depois, as categorias Formação de Professores e Ação Pedagógica e

Problematização do Currículo, respectivamente. A categoria Proposta de Ensino se refere a atividades que ainda não haviam sido realizadas. Elas contemplaram diferentes segmentos da educação, dos espaços formais aos não formais de ensino. Já a categoria Ação pedagógica refere-se a análise de atividades que já haviam sido colocadas em prática. A existência dessas categorias e suas frequências sugerem que os pesquisadores desse tema tendem a ser propositivos, no sentido de desenvolver investigações visando solucionar dificuldades que possam impedir com que professores, escolas e universidades abordem o tema relações étnico-raciais nas aulas de ciências.

Tabela 3: Objetivos das pesquisas.

Categoria	Frequência	Artigos
Formação de Professores	8	A1, A3, A6, A12, A16, A17, A22, A27
Aplicação da Lei 10.639	4	A15, A21, A24, A32
Contribuição da ciência em Questões Étnico-raciais	5	A19, A28, A31, A33, A35
Ação Pedagógica	6	A18, A26, A30, A34, A36, A44
Pesquisa na Literatura	4	A4, A25, A38, A47
Concepção de Professores	3	A5, A13, A48
Problematização do Currículo	6	A20, A23, A29, A41, A43, A46
Proposta de Ensino	11	A2, A7, A8, A9, A10, A11, A14, A39, A40, A42, A45
Não se aplica	1	A37

As estratégias de coleta de dados foram variadas (tabela 4). As mais frequentes foram Documentos, Questionários, Áudio-visual e Documentos e Entrevista. Os artigos categorizados em Não se aplica foram estudos de caráter mais teórico, em que se desenvolveu uma tese sem recorrer ao empirismo.

Tabela 4: Coleta dos dados.

Categoria	Frequência	Artigos
Questionário	9	A8, A15, A24, A27, A29, A33, A34, A39, A48
Áudio-visual	4	A12, A26, A36, A42
Documentos	10	A4, A17, A21, A25, A31, A32, A38, A45, A46, A47
Diário de Campo	2	A7, A30
Documentos e Entrevistas	4	A2, A5, A22, A41
Introdução de Disciplinas	2	A23, A44
Roda de Conversa	1	A40
Gravação de Áudio e Questionários	1	A1
Diário de Campo, Documentos e Entrevistas	1	A6
Diário de campo e Gravações	1	A13
Observação Participante	1	A16
Não se aplica	12	A3, A9, A10, A11, A14, A18, A19, A20, A28, A35, A37, A43

A maior parte dos trabalhos não utilizou um método específico para análise dos dados (tabela 5). A adoção de um determinado método de análise

não é algo necessariamente obrigatório na pesquisa qualitativa, entretanto, adotar um método de análise já consolidado e testado tende a favorecer a credibilidade e confiabilidade da pesquisa. Talvez essa não utilização de métodos de análise específicos tenha favorecido com que poucas das pesquisas analisadas apareçam no estrato A do Qualis CAPES. As categorias que tiveram maiores frequências foram a Análise de conteúdo, seguida de Análise do Discurso e Análise da Conversação. Assim, parece-nos que seria salutar a adoção de um método de análise de dados que, em um mesmo movimento, pudesse favorecer a coesão interna e a credibilidade da pesquisa, e garantisse a explicitação da subjetividade envolvida no tema.

Tabela 5: Metodologia de análise dos dados.

Categoria	Frequência	Artigos
Análise de conteúdo	10	A1, A16, A18, A25, A34, A38, A41, A46, A47, A48
Análise do discurso	5	A5, A23, A27, A30, A44
Análise da conversação	4	A12, A26, A36, A42
Análise textual discursiva	2	A7, A40
Análise Bibliográfica	2	A21, A45
Análise Documental	2	A6, A22
Análise de investigação	1	A4
Tipologia	1	A11
Não se aplica	21	A2, A3, A8, A9, A10, A13, A14, A15, A17, A19, A20, A24, A28, A29, A31, A32, A33, A35, A37, A39, A43

Os colaboradores/fontes de dados das pesquisas foram diversos (tabela 6). Entendemos como colaboradores/fonte de dados a quem a pesquisa foi aplicada. As categorias com maiores frequências foram licenciandos e professores em serviço. Isso explicita o comprometimento das pesquisas com a formação inicial e continuada de professores. Os professores são os profissionais que estão à frente nas atividades educativas, isto é, eles que realizam as adequações curriculares, elaboram as atividades didáticas, colocam em prática os planejamentos e fazem a gestão da turma. Favorecer com que a temática relações étnico raciais seja desenvolvida adequadamente em sua formação favorece com que eles possam abordar o tema de maneira satisfatória durante as aulas, inclusive atuando nos conflitos decorrentes de posturas discriminatória entre os estudantes.

Tabela 6: Colaboradores/fontes de dados.

Categoria	Frequência	Artigos
Licenciandos	8	A1, A6, A14, A17, A22, A24, A34, A35
Alunos de graduação	3	A12, A32, A44
Livros didáticos	3	A25, A38, A47
Estudantes de ensino fundamental	3	A7, A26, A39
Estudantes de ensino médio	4	A8, A28, A30, A36
Currículo oficial	3	A41, A43, A46
Professores em serviço	8	A2, A5, A9, A10, A13, A15, A16, A18
Professores e pós-graduação	2	A4, A48
Estudantes de pós-graduação	1	A33
Professor em Diversos níveis	1	A23
Diversos	4	A27, A29, A31, A40
Artigos	2	A3, A45
Não se aplica	6	A11, A19, A20, A21, A37 A42

A pesquisa sobre relações étnico raciais no contexto da Educação em Ciências, em certa medida, parece trazer consigo o viés transformador característico do movimento negro (GOMES, 2019). Para além de produzir conhecimento, as pesquisas atuam na própria transformação da realidade, uma vez que expõem as necessárias mudanças de currículos e de livros didáticos, que explicitam o importante papel de professores e propõem (e estimulam a produção) de materiais e de ações direcionadas aos professores, às escolas e às universidades. Sob esse prisma parece ser possível desenvolver uma Educação em Ciências e uma pesquisa em Educação em Ciências antirracistas, com capacidade de modificar a realidade por meio da explicitação e da desconstrução do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018). Para isso é necessário que cada vez mais esse tema deixe o lugar de figuração no ambiente acadêmico (CAMARGO e BENITE, 2019) e que haja fomento para pesquisas com esse perfil.

4. Considerações Finais

Esta investigação teve como objetivo descrever como pesquisas em Educação em Ciências vêm se apropriando da temática relações étnico raciais, tendo sido desenvolvida como pesquisa bibliográfica com finalidade exploratória e descritiva. A partir dos artigos analisados encontramos que houve uma tendência de aumento no quantitativo de pesquisas sobre o tema a partir do ano de 2015. A maioria dos artigos foram publicados no estrato B do Qualis CAPES, havendo maior capilaridade do tema em periódicos com melhor classificação na área de Ensino do que na área de Educação. Em sua maioria, as pesquisas foram do tipo qualitativa, com preponderância de pesquisa documental e pesquisa participante. Os objetivos das investigações primaram pelo foco na apresentação de propostas de ensino, na interação com a formação de professores e na problematização do currículo. Os dados foram coletados principalmente por meio de documentos, questionários, registro audiovisual e entrevista. A maior parte dos estudos não utilizou um método específico para análise dos dados, quando houve, prevaleceram a análise de

conteúdo, análise do discurso e análise da conversação. Os principais colaboradores das pesquisas foram licenciandos e professores em serviço. Isto posto, dentro do recorte adotado, nosso objetivo foi alcançado.

Enquanto estudo exploratório, reconhecemos que há limitações em nossa investigação. Por exemplo, a inclusão de artigos de mais outros bancos de dados pode provocar alterações nos parâmetros que encontramos. Contudo, é perceptível que esta pesquisa desvelou satisfatoriamente parte da realidade, sendo necessário investigações complementares para a percepção de outras nuances. Por fim, os resultados aqui mostrados auxiliam professores em formação inicial ou continuada, e demais interessados, no conhecimento de possibilidades de caminhos para o desenvolvimento de investigações sobre relações étnico raciais na Educação em Ciências.

5. Agradecimentos

Ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela disponibilização das bolsas de iniciação científica que viabilizaram a realização desta pesquisa.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. A. B. de; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-posições**, v. 28, n.1, p. 55-80, 2017.
- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- CAMARGO, M. J. R.; BENITE, A. M. C. Educação para as relações étnico raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10639/03 no ensino superior. **Química Nova**, v. 42, p. 691-701, 2019.
- COSTA, F. A. G. da; CARVALHO, I. V. de ; MONTEIRO, B. A. P. A lei 10.639/03 no ensino de ciências: uma proposta decolonial para o currículo de Química. **Revista Exitus**, v. 9, p. 47-76, 2019.
- DOS SANTOS, W. L. P. Educação CTS e cidadania: confluências e diferenças. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, [S.l.], v. 9, n. 17, p. 49-62, dez. 2012.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.
- GATINHO, A. A. As dificuldades da implementação da educação das relações étnico raciais no Município de Rio Branco- AC. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012.
- GOMES, N. L. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista ABPN**, v. 11, p. 141-162, 2019.

JESUS, C. A. F. de; MESSEDER, J. C. Roda de conversa em espaços não formais: a química do cabelo e o empoderamento negro no ensino de química. **Revista da ABPN**, Uberlândia, v. 10, n. 24, p.275-300, fev. 2018.

BRITO, M. C. L.; E. T. LOPES. A educação das relações étnico-raciais: perspectivas para a formação docente em Química. **Scientia Plena**, S.i, v. 10, n. 8, p.1-12, ago. 2014.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUNANGA, K. **Negritude - Usos e Sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: Uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem da UERJ**, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008.

PINHEIRO, B. C. S. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 329-344, 2019.

SILVA, R. M. G. da; SANTOS, E. S.; PINHEIRO, J. S.; MARQUEZ, S. C. Tendências Atuais da Pesquisa em Ensino de História e Cultura Afro-brasileira no Ensino de Química. In: **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química**, 2016, Florianópolis. Anais ENEQ 2016, 2016

STRIEDER, R. B.; KAWAMURA, M. R. D. Educação CTS: parâmetros e propósitos brasileiros. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 27-56, maio 2017.

Anexo

Quadro 1: artigos analisados.

Artigo	Título
A1	Aprendizagem de um grupo de futuros professores de Química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais no contexto da obrigatoriedade do ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana estabelecida pela Lei Federal 10.693/03.
A2	Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências.
A3	Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio.
A4	REGIS, Kátia Evangelista. Relações étnico-raciais e currículos escolares nas teses e dissertações em educação (1987-2006): desafios da inclusão da cultura negra nas práticas escolares.
A5	Concepções de professores de Ciências do ensino fundamental e médio a respeito da lei federal 10.639/03.
A6	A educação das relações étnico-raciais: perspectivas para a formação docente em Química.
A7	O Ensino de Ciências como ferramenta pedagógica de reconstrução das representações escolares sobre os povos indígenas.
A8	As diferentes culturas na educação em astronomia e seus significados em sala de aula.
A9	Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco.
A10	Relações étnico-raciais: Possibilidades do ensino de ciências na educação infantil.
A11	Genética, raça e políticas de ações afirmativas a partir de questões sociocientíficas.
A12	Ferro, Ferreiros e Forja: O Ensino de Química pela Lei Nº 10.639/03.
A13	Criações docentes e o papel do ensino de Ciências no combate ao racismo e a discriminações.
A14	Currículo das margens: apontamentos para ser professor de Ciências e Biologia.
A15	Educação das relações étnico-raciais: implicações no ensino de ciências em escolas do Rio de Janeiro.

A16	Educação escolar quilombola: interfaces, travessias e fronteiras da prática pedagógica.
A17	Cultura e Educação Científica: alternativas pedagógicas para inserção do multiculturalismo na formação inicial de professores.
A18	CAPOCIÊNCIA: A capoeira como manifestação cultural afro-brasileira na formação de professores de Ciências.
A19	Conquista de direitos, ensino de ciências/biologia e a prática da sangria entre os/as remetu-kemi e povos da região congo/angola: uma proposta de articulação para a sala de aula.
A20	Por uma produção de ciência negra: experiências nos currículos de química, física, matemática, biologia e tecnologias.
A21	O uso da disciplina de ciências para a educação nas relações étnico-raciais.
A22	História e cultura afrobrasileira, africana e indígena na UNILAB: a experiência do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática.
A23	Ouro, níquel, congos e a diáspora africana em Goiás: A Lei 10639 no Ensino de Química.
A24	Cultura africana e ensino de química: estudo sobre a formação docente.
A25	Racismo científico y textos escolares de Ciencias naturales (1979-2015).
A26	Ensino de Química e a Ciência de matriz africana: uma discussão sobre as propriedades metálicas.
A27	Ensino de ciências e cultura negra: estudos sobre a mobilização de saberes docentes.
A28	Conhecimento científico e tecnológico dos povos africanos: estratégia de resistência à tradição seletiva no ensino de ciências.
A29	O professor de química e lei 11.645/08: discutindo a educação das relações étnico-raciais em Porto Seguro.
A30	Percepções Docentes sobre o Ensino das Relações Étnico-Raciais através das Danças Circulares.
A31	Uma sequência didática para discutir as relações étnico -raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08) na educação científica.
A32	Lei 10.639/03 em textos e contextos para a sala de aula – Áfric(a)ção no ensino de ciências.
A33	A educação da relações étnico-raciais: olhares na forma docente em química.

A34	A Cultura Afro-Brasileira no Ensino de Química: A Interdisciplinaridade da Química e a História da Cana-de-açúcar.
A35	Ensino de ciências e as relações étnico-raciais: análise da formação de licenciandos do PIBID.
A36	Cultura africana e afro-brasileira e o ensino de química: estudos sobre desigualdades de raça e gênero e a produção científica.
A37	Perspectivas atuais em ensino de química: obstáculos e possibilidades.
A38	Racismo indeleble y textos escolares de ciencias naturales colombianos (2000-2010).
A39	A África como tema para o ensino de metais: uma proposta de atividade lúdica com narrativas do Pantera negra.
A40	Roda de conversa em espaços não formais: a química do cabelo e o empoderamento negro no ensino de química.
A41	<i>Ethnic-racial issues in bachelors in chemistry and physics of a federal university nordestina.</i>
A42	Perspectivas de uma educação antirracista – Sankofa e o ensino de química.
A43	A análise do multiculturalismo no currículo de Ciências: uma proposta de inserção da cosmogonia iorubá nos conteúdos de biologia e astronomia.
A44	Dai-me agô (licença) para falar de saberes tradicionais de matriz africana no ensino de química.
A45	Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais.
A46	Um olhar sobre as questões culturais no curso de Ciências da Natureza.
A47	O corpo humano e o negro em livros didáticos de biologia.
A48	CAPOCIÊNCIA: O Potencial Intercultural entre a Educação em Ciências e a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação de Professoras.

Reserva de vagas e assistência estudantil no ensino superior público brasileiro (1928-2019), andam juntas?

ALEXSANDER GREM RIBEIRO

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense. E-mail:
alexsandergrem@gmail.com

SARA FAGUNDES GUIMARÃES DA SILVA

Graduanda em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail:
sarafagundes82@gmail.com

JOSÉ HELIO DE BRITO

Professor dos Cursos de Administração e Marketing da Universidade Estácio de Sá. E-mail:
heliodebrito0370@gmail.com).



RESUMO: O objetivo deste trabalho é abordar as origens e a adoção das ações afirmativas no Brasil e analisar a eficácia e o desenvolvimento histórico das políticas e o acesso, acolhimento e permanência do estudante até a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Para isso, elaboramos uma revisão bibliográfica acerca do grande tema “Assistência Estudantil” e explicitamos as dificuldades de acesso ao ensino superior, para indagarmos algumas lacunas no acolhimento dos estudantes que interferem direta e indiretamente na sua permanência e formação. Por fim, propomos uma alternativa para a democratização da permanência estudantil acompanhada sob a perspectiva de saúde integral e assistência social.

PALAVRAS CHAVE: Reserva de Vagas; Programa Nacional de Assistência Estudantil; Ações Afirmativas.

1. Introdução

Sabe, assim... A satisfação que eu tinha de ter passado na UFMG. Eu tinha orgulho de falar assim: “**Ó, eu passei.**” (Depoimento de um estudante evadido, ADACHI. p. 7, 2009)

“O direito à educação é garantido, desde a constituição imperial de 1824” (Imperatori, 2017. p. 285), com imensas limitações. A etimologia da palavra acesso expressa um simples entrar. No entanto, na realidade dos milhares de jovens que concursam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se escondem os obstáculos para acessar o ensino superior, sobretudo pessoas negras e pobres. Em 2008, 60,3% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos de cor branca frequentavam o ensino superior, enquanto com a mesma faixa etária, 28,7% das pessoas negras estavam regularmente matriculadas (Costa, 2010. p. 25).

Com o objetivo de ampliar o número de ingressantes das camadas mais excluídas na sociedade, foi sancionada a lei nº. 12.711 de 2012, conhecida como a lei das cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Trata-se portanto, de uma política de acesso para estudantes negros e pardos que concorrerem o ENEM. Desde sua implementação, iniciou-se uma série de debates em torno das ações afirmativas, mais precisamente sobre as cotas raciais, que nos fez rever muito das crenças e tradições liberais mistificados pelo mito da democracia racial:

“As ações afirmativas tensionam não apenas os marcos da tradição liberal universalista e sua noção de igualdade e mérito, mas também nossa noção de povo mestiço convivendo com uma harmonia racial.” (Santos apud Moelecke, 2008, p 57).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 75% das pessoas mais pobres, em 2018, eram negras, brancos, 70% entre os mais ricos (Madeiro, 2019). Este quadro de desigualdade social é o que se deseja reparar com a aplicação das políticas de ações afirmativas.

Para Heringer (2004), o quadro de enfrenamento das desigualdades raciais no Brasil inclui, um espectro de medidas e propostas que vão desde a adoção de políticas de ação afirmativa até programas que procuram beneficiar grandes contingentes da população negra, por meio de políticas focalizadas em comunidades pobres:

O impacto de programas como esses era ainda limitado em termos do número de pessoas que são beneficiadas por eles, seja por seu caráter voluntário, seja por falta de recursos materiais. Entretanto, o fato de que projetos como esses existissem em um país que tem historicamente negado a situação socioeconômica desigual entre indivíduos de diferentes origens, já tinha então a sua relevância. (HERINGER, 2004, p 57).

Ainda segundo Heringer (2004), seria difícil enquadrar as atividades desenvolvidas em uma única classificação, dada a sua diversidade. Na tentativa de agrupá-las, podemos destacar os seguintes tipos de organização: atividades comunitárias, geralmente em favelas ou bairros de periferia, destinadas à promoção social de crianças e jovens por meio de reforço escolar, de atividades profissionalizantes e de educação voltadas para o exercício da cidadania, atividades de apoio e estímulo a microempresários afro-brasileiros, estímulo e ampliação do acesso de afro-brasileiros ao ensino superior: esta atividade se dá principalmente por meio da organização de cursos preparatórios (pré-vestibular) para o exame de admissão às universidades brasileiras. Essas são entre outras, algumas das iniciativas que ilustram a existência de uma mobilização de diferentes setores da sociedade, no sentido de adoção de políticas de promoção de igualdade.

Apesar das ações afirmativas, há ainda empecilhos estruturais que impedem o acesso e a permanência de estudantes integrantes de grupos minoritários ao ensino superior. As dificuldades do vestibulando ou candidato pobre ao ensino superior, é o próprio vestibular, segundo a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD), ainda em 2008, as classes mais ricas da população representavam a maior parte da ocupação no ensino superior brasileiro privado, mas principalmente no público, modalidade sete vezes mais concorrida (Costa, 2010).

Apesar dos avanços para que algumas pessoas excluídas socialmente acessem o ensino superior, alguns anos desde a implementação da reserva de vagas, essa camada da sociedade é ainda sub-representada nos quadro de alunos das universidades públicas. Entretanto, nos cursos superiores mais populares cujas carreiras são menos remuneradas, a presença de alunos negros e pobres é mais significativa.

Para Vargas 2010 (apud MARTINS, 2018), há uma hierarquização das entre diferentes cursos e, as chamadas “profissões imperiais”: Medicina, Direito e Engenharia, estão no patamar superior, enquanto, no plano médio ou inferior, carreiras relacionadas às Licenciaturas.

Vargas (apud MARTINS, 2018), nos ajuda a perceber que o prestígio das carreias se forma pela combinação de seu valor simbólico e de seu valor de mercado, refletindo nos cursos de acesso mais disputado:

A maior proporção de negros e pobres nos cursos de formação de professor e a pequena presença deles nas áreas médicas e de engenharia têm forte correlação com o grau de dificuldade para entrar nos cursos e acaba tendo reflexo também no rendimento salarial futuro. Medicina e engenharia, onde a relação candidato/vaga é quase sempre maior do que nas áreas de formação de professores, são também os cursos que trazem maior retorno financeiro. Segundo pesquisas do Observatório Universitário a partir do Censo 2000, de 20 áreas comparadas, os trabalhadores que se formaram em medicina e engenharia apresentavam rendimento médio: R\$ 6.706,00 e R\$ 5.731,00 respectivamente. Com menor rendimento, apareceram os trabalhadores formados em pedagogia (R\$ 1.794,00) e educação física (R\$ 2.172,00) (VARGAS, apud MARTINS, 2018, p 58).

Segundo Martins (2018) nota-se que a partir do momento em que o acesso começa a ser ampliado, as desigualdades internas sugem de forma crescente entre instituições e cursos. Portanto, é preciso pensar a democratização da educação superior não só em perspectiva vertical de acesso, mas também horizontal, equivalente a cursos e instituições. Em outras palavras, em um contexto “ideal de democratização”, os estudantes teriam a possibilidade de escolher e ingressar tanto em carreiras quanto em IES, independente da sua origem social. A constatação de que fatores socioeconômicos e culturais das famílias ainda orientam os estudantes brasileiros para cursos e instituições mais ou menos prestigiosos e rentáveis indica que o Brasil precisa avançar, e muito, para que a democratização “ideal” se concretize.

A interiorização das universidades a partir do Programa de Reorganização e Expansão das Universidades (REUNI) ocorreu sem a realização de um planejamento. Em decorrência da necessidade de aplicar os recursos disponíveis no programa, muitas universidades ampliaram suas unidades com intuito de atender o pretensioso Plano Nacional da Educação de garantir um incremento de 30% das matrículas no setor público de educação superior.

Para compreender melhor o fundamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e sua relação com o ingresso de estudantes, sobretudo aqueles através das ações afirmativas, elaboramos uma revisão bibliográfica a partir das palavras “Assistência Estudantil”, na base Scielo, além de outras referências bibliográficas. Os textos selecionados são aqueles que não retratam estudos de casos isolados, mas discutem a implantação e desenvolvimento da política pública de permanência amplamente nas universidades públicas brasileiras.

A primeira seção aborda a história das políticas de acesso e permanência no Brasil, traçando assim um paralelo com seus respectivos períodos históricos, desde a presidência de Washington Luiz (1928) até a implantação do PNAES. Na segunda seção, é discutida a ampliação do acesso a partir das leis de reserva de

vagas e a aplicação das formas de prevenção da evasão, ao discutir o PNAES e a permanência do estudante. Por fim, são discutidos “O fenômeno da evasão”, suas aferições e as diferentes formas de expressão no sistema universitário, instituições e/ou cursos.

2. Análise histórica do desenvolvimento das políticas de permanência

No Brasil, a primeira ação afirmativa buscou garantir a permanência nas instituições de ensino superior, infortúnio para o estudante pobre. Em 1928, o presidente Washington Luiz destinou orçamento para construir a “Casa do Estudante Brasileiro”, em Paris, na França (Costa, 2010). Sabe-se ainda que em 1928 as elites brasileiras eram contra a construção de universidades no Brasil, em consequência, destinavam seus filhos para Universidades na Europa.

Ainda que diversas contradições na constituição do Estado Novo, com Getúlio Vargas, novos moldes de condução na saúde e assistência social influenciou as formas de responder às exigências dos estudantes por melhores condições de formação. O modelo de assistência ao estudante se expandiu e as ações se voltaram para a distribuição de bolsa-trabalho para complementar a renda e suprir demandas pontuais. Apenas os *campi* sede das universidades passaram a contar com setores de assistência médica e odontológica, bem como restaurante universitários serviço que abrange maior número de estudantes e trabalhadores.

Mesmo com a Reforma Francisco Campos e a instituição da Lei Orgânica do Ensino Superior (decreto 19.851/1931), o caráter clientelista dominou os moldes de desenvolvimento das políticas de permanência. Assim como a compreensão meritocrática de subsídio financeiro para complementar a renda dos reconhecidamente pobres. O que não permitiu uma ampliação transparente e com isonomia na disposição dos serviços de permanência (Imperatori, 2017, p. 286).

“O período de 1945-1965 se destacou pelo crescimento acelerado do ensino superior público” (Martins, 2009, p. 17) a partir da federalização de instituições estaduais e privadas, ainda que 44% das matrículas pertenciam às instituições privadas (ibidem, p. 18). O objetivo de ampliar o número de vagas ocorreu com a unificação de escolas de Direito, Filosofia e Economia ou Serviço Social, só possível a partir do novo Estatuto das Universidades, muitas delas reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1953 (ibidem).

No entanto, permitiu-se a manutenção de instituições privadas isoladas ou em condições ditas “excepcionais”, pois a Constituição reconhecia a universidade pública como instituição natural de formação superior. Sobretudo aquelas que seus mantenedores fossem instituições católicas, por muito tempo dependentes do financiamento público (Martins, 2009, p. 17), por muito tempo, próximas dos governos Vargas.

Em contrapartida, discussões fecundas foram abertas por pesquisadores e docentes com a finalidade de transformar as universidades públicas tecnicistas e com pouca função social em '*lócus*' do conhecimento científico (ibidem). Em 1945-1950, ocorreu o movimento dos excedentes na classificação de ingresso das universidades, o que pressionou o governo a ampliação do ensino superior e germinou os anseios pela reforma universitária brasileira.

Em 1961, havia uma efervescência pautada pela reforma universitária. Apesar da construção nacional de uma proposta alternativa das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) contra a proposta de autoria do deputado Carlos Lacerda (UDN), a LDB 4024/61 foi aprovada. Entre os artigos estava a transformação das universidades em instituições autárquicas e o financiamento da instituições privadas de ensino superior.

Foi a primeira tentativa de descentralização do Governo Federal das decisões políticas de gestão das universidades, contando com a participação dos respectivos reitores (Imperatori, 2017, p. 286). Ainda em 1961, a União Nacional dos Estudantes (UNE), realizou seu 29º Congresso e em declaração fez duras críticas à função social da universidade pública, o grande número de excedentes não classificados, currículos distantes da realidade brasileira, manutenção onerosa. Em contrapartida, exigiu a abertura de concursos públicos, atualização curricular e garantia de participação nos órgãos colegiados (Martins, 2009, p. 18; UNE, 1961, pp. 16-19).

Nesse processo se reconheceu o direito da assistência ao estudante na LDB, assim como foi previsto nas Constituições de 1934 (art. 157) e na Constituição de 1946 (art. 172) (Imperatori, 2017, p. 286). No entanto, nem mesmo a responsabilidade presente na Constituição garantiu a aplicação do ingresso e assistência ao estudante, nem mesmo a descentralização da decisão do Governo Federal para as reitorias garantiu a democratização das tomadas de decisões dos recursos e serviços que deveriam ser prioridades.

A participação da comunidade acadêmica dentro das universidades, e a participação política combinaram com as propostas de transformação educacional proposto pelo Regime Militar (Martins, 2009, p. 18). O Poder Central extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE), restringiu as organizações estudantis ao âmbito estrito das universidades e instituiu severas punições aos membros da comunidade acadêmica que desenvolvessem qualquer tipo de contraponto crítico ao Regime Militar (ibidem, p. 18).

A suposta modernização e expansão do ensino superior se acompanhou da instalação de dispositivos de segurança nacional instalados no interior do MEC para controlar as atividades acadêmicas e políticas de estudantes e professores (ibidem, p. 19). Diante do controle, a reação do corpo acadêmico e daqueles que tentavam ingressar pressionou o Regime Militar por uma reestruturação da política de educação superior.

A pressão também ocorria pelo aumento de 4,3% na taxa de matrícula no ensino médio entre os anos de 1947 e 1964 (Martins, 2009, p. 19). Um total de 1.076.201, ou 6,51% da população brasileira conseguiu se matricular no ensino médio no ano de 1959 (UNE, 1961, p. 18).

Diferente do ano de 1961, onde ocorreu uma ampla participação na proposição de uma universidade crítica de si mesma, o governo militar deliberou a construção de um Grupo de Trabalho (GT) restrito, assunto de segurança nacional. Este grupo era composto por professores norte-americanos e brasileiros, e apontou a inacessibilidade da universidade como um problema, assim como a necessidade de adaptação dos seus currículos de acordo com o planejamento de desenvolvimento nacional (Martins, 2009, p. 19).

O estudo mencionou fortemente a necessidade de expandir a universidade, no entanto com contenção de recursos financeiros, então escassos para pasta da educação. O que incluiria o fim da cátedra vitalícia, introdução do ciclo básico com a finalidade de lidar com a flexibilização de toda estrutura da educação, onde se inseria, principalmente, o subsídio estatal para instituições de ensino superior privado (Martins, 2009, p. 20).

O Grupo de Trabalho ainda alertou pela necessidade criação e divisão do ensino de pós-graduação nas universidades em mestrado e doutorado, uma vez que os estabelecimentos excepcionais de curso superior não se comprometiam com a necessidade de pesquisa, o que considerou sua importância para o desenvolvimento científico (Martins, 2009, p. 21). “Deve-se destacar que a Constituição de 1967 dispôs de recursos financeiros e ajuda técnica para o ensino particular” (Martins, 2009, p. 21) em um contexto de expansão e utilização plena dos recursos financeiros e humanos da universidade.

De acordo com Imperatori (2017) foi principalmente entre a década 1970 e 1980 que ocorreu o maior salto de ingressos no ensino superior, quando havia 300 mil matrículas e passaram a existir 1,5 milhão de matriculados (pp. 287). Nesse momento se estruturou o acesso de estudantes com grande acúmulo financeiro e/ou de capital nas universidades públicas. O objetivo do Regime Militar era empreender um alto padrão de qualidade acadêmica em cursos de Pós-Graduação baseado na relação entre Ensino e Pesquisa (Martins, 2009, p. 21).

O cenário de crescimento das taxas de matrículas demonstrava uma interrelação de desenvolvimento da universidade pública, mas, sobretudo, da iniciativa privada que utilizou do princípio de complementaridade para se instalar onde ainda não haviam universidades. Isto é, as grandes exigências de acesso e permanência serviu para evitar a massificação do ensino superior público (Martins, 2009, p 22).

Segundo Imperatori (2017) em 1970, o MEC criou o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), responsável por operacionalizar os programas de assistência, como Bolsas de Trabalho e Bolsas de Estudo (pp. 287). Posteriormente tais ações tinham respaldo na LDB de 1971, que mantivera a

ausência de direito da educação superior para todos, mas mencionou no artigo 62 que os serviços de assistência educacional serão preferencialmente para garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar (ibidem, p. 288).

Com o objetivo de construir mão de obra profissional e colaborar com a mercantilização da educação, já tecnicista, as “Bolsas Trabalho” se amplificaram e atingiram todos os níveis de escolaridade. Em 1980, o DAE foi extinto e ocorreu a pulverização gradativa da política nacional de assistência ao estudante, o que acentuou seu caráter clientelista e impediu a consolidação de um planejamento nacional para mitigar a evasão, retenção e as desigualdades sociais dentro da universidade (p. 288).

De acordo com Barbosa, a assistência ao estudante que se desenvolveu na história da universidade, expressa o descaso social com a condição de formação dos estudantes. Aponta para a subordinação, ao contrário da garantia de direito. Concepções paternalistas e clientelistas que traduzem o direito à condições dignas de formação e pesquisa como uma ajuda, revelam o uso indevido dos recursos públicos (2009, p. 38 apud Imperatori, 2017, p. 288).

Ainda sobre o tema Pinto (2004 apud Paula, 2017) apontou o crescimento de 37 vezes nas taxas de matrículas de graduação entre 1960 e 2002, com distinção entre a rede pública e privada. Enquanto a rede privada cresceu 59 vezes, a rede pública cresceu um terço. O resultado desse processo é que em 2002 as instituições privadas absorviam 70% das matrículas, três vezes maior que a média de qualquer outro país da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (pp. 303). Entre 1991 e 2011 as matrículas cresceram 330%, no entanto, ainda assim, não conseguiu cumprir a meta de 30% de matrículas entre as faixas etárias de 18 a 24 anos, proposta no PNE (2001-2010).

Em 1990, as políticas de educação se voltaram a atender os anseios do Banco Mundial (BM), com diagnósticos que consideraram excessivo e desnecessário os investimentos públicos com educação superior. O presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) aplicou uma série de reformas sem diálogo com a sociedade civil, o que colocou a autonomia universitária e a gratuidade da educação pública em risco (Leher, 2010 apud Santos; Marafon, 2016).

3. Lei de reserva de vagas ou de cotas e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

Nos últimos anos o debate sobre as cotas para estudantes negros nas universidades públicas movimentou a sociedade, a mídia e o universo acadêmico, um tema que gerou muita polêmica, com muitas reações contrárias, tanto da sociedade, quanto da mídia. Temas sobre ações afirmativas e racismo no Brasil foram apresentados pelo governo brasileiro na III Conferência Mundial Contra o Racismo: a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizado de 30 de

agosto a 7 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul, oportunidade na qual o governo brasileiro não apenas reconheceu a existência de racismo no Brasil, mas, se propôs a criar modalidade específica de ação afirmativa (AA).

Paiva (2010) aponta que os debates sobre ação afirmativa no Brasil, entretanto, tiveram início concretamente em 1996, em julho, no governo Fernando Henrique Cardoso, quando o Ministério da Justiça com o objetivo criar um Plano Nacional dos Direitos Humanos, organizou um seminário internacional sobre Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Na ocasião, acadêmicos que há tempos pensavam a questão das relações raciais no Brasil, reuniram-se no esforço de organizar reflexão visando à elaboração de propostas que atendessem à crescente demanda do movimento negro.

Era a primeira vez que o governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para a população negra, era um momento significativo, pois um chefe de governo pela primeira vez admitia existir racismo no Brasil, algo inusitado, que os movimentos sociais aproveitaram para ampliar os debates em torno das questões étnicas. Ainda que tímidas, começaram a ser pensadas as primeiras medidas ou tipos de ação afirmativa. Paiva (2010) destaca ainda que o seminário realizado em 1996 se deu um ano após a marcha 300 anos de Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília em uma ação concentrada do Movimento Negro.

O debate sobre desigualdade racial no Brasil nos últimos anos deixou de ser apenas objeto de discussão entre acadêmicos e sociedade, passando a ser também tratado na esfera governamental, cujo objetivo era desenvolver um conjunto de iniciativas em favor da população negra. O movimento negro reivindicava ações do governo, sem os quais não se alcançaria efetivas medidas de combate ao racismo e à discriminação. Nesse contexto, o papel do movimento negro é extremamente importante, mas, o debate sobre o tema não era novidade, no dizer de Jaccoud:

Esse não é um movimento recente, e suas origens podem ser claramente identificadas na década de 1980, quando a reorganização do movimento negro, no contexto da redemocratização, passou a incluir a temática do racismo e a discriminação como pauta do debate sobre democracia e igualdade. (JACCOUD, 2008, p.140).

O estágio atual das políticas de ações afirmativas representa o resultado das lutas do movimento negro, cujas demandas se aprofundaram por ocasião da preparação para participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Nesse contexto, a participação do movimento negro deve ser destacada (Silva, 2003),

Importa salientar que os movimentos Negro (MN) e de Mulheres Negras (MMN) desempenharam papel fundamental no processo de negociação e pressão ao Planalto Central para que medidas de combate às desigualdades raciais, decantadas pelos institutos oficiais, fossem

adotadas antes mesmo da Conferência. Os principais institutos responsáveis pela produção e análise dos indicadores socioeconômicos brasileiros, notadamente Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), orientam sobre a premência da adoção de AA no Brasil para produzir condições de equidade para a população negra. (SILVA, 2003, p.18).

A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - Seppir é a consolidação de uma das pautas do Movimento Negro, outras pautas setoriais também foram consolidadas e começaram a ser desenhadas e implementadas ações e programas nos campos da educação e da saúde, com foco no combate ao preconceito e à discriminação (JACCOUD, 2008).

Jaccoud (2008) cita que os avanços no sentido da consolidação de políticas sociais têm ampliado o acesso e as oportunidades da população negra, mas, em geral, não vêm alterando os índices históricos de desigualdade entre brancos e negros.

Para combater as desigualdades raciais em um país com um histórico de racialização da pobreza, as políticas universais são fundamentais, mas, não são suficientes para a redução das desigualdades raciais:

Nesse sentido, a discriminação racial e o racismo, atuando de forma a restringir a igualdade de oportunidade e alimentando o processo de manutenção da população negra nas piores posições da sociedade brasileira, passaram a ser objeto cada vez mais presente em debate e foco de proposições. (JACCOUD, 2008, p.62).

No início dos anos 2000, Joaquim Barbosa Gomes, apontou que diversos projetos de lei que visavam introduzir alguns tipos de ação afirmativa no Direito brasileiro foram propostos no Congresso Nacional. No dizer de Gomes:

Esses projetos, apresentados por parlamentares das mais diversas tendências ideológicas, em geral buscam mitigar a flagrante desigualdade brasileira atacando-a naquilo que para muitos constitui a sua causa primordial, isto é, o nosso segregador sistema educacional, que tradicionalmente, por diversos mecanismos, sempre reservou aos negros e pobres em geral uma educação de inferior qualidade, dedicando o essencial dos recursos materiais, humanos e financeiros voltados à educação de todos os brasileiros, a um pequeno contingente da população que detém a hegemonia política, econômica e social do país, isto é, a elite branca. (GOMES, 2003, p. 15-16.).

Gomes (2003) aponta ainda, que outros projetos, concebidos com o objetivo de tentar remediar os aspectos mais visíveis e politicamente incômodos da nossa triste iniquidade, tentam combater a desigualdade e a discriminação em setores específicos da atividade produtiva, instituindo cotas fixas para negros nesse ou naquele setor da vida socioeconômica. Os projetos têm como objetivo instituir medidas compensatórias visando promover o princípio de igualdade em favor da comunidade negra do Brasil.

No Brasil há um processo histórico de discriminação e exclusão do negro, e ocorre em todos os setores da sociedade, sobretudo nas áreas ou atividades que representam ascensão social, prestígio e melhor remuneração. A implementação de políticas públicas e a adoção de ação afirmativa são na visão de seus defensores fundamentais como instrumento de reparação em favor de minorias historicamente discriminadas.

Ao longo dos últimos anos, a sociedade se mobilizou na discussão sobre a adoção de cotas para negros nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, para muitos, este tema complexo, a promoção da igualdade racial, era discutido pela primeira vez no Brasil, sobre isto, Heringer afirma que:

Essa história de mobilização, principalmente no início do século XXI, o Brasil se reconhece como uma sociedade na qual o racismo e as desigualdades raciais estão presentes. O passo seguinte a esse reconhecimento é a determinação em fazer valer os mecanismos políticos, jurídicos e institucionais existentes para que sejam constituídas estratégias de redução das desigualdades raciais e combate ao racismo em todas as esferas da sociedade brasileira. (HERINGER, 2004, p. 56.)

Para Paiva (2010) o debate sobre as políticas de ação afirmativa tem se limitado a discutir a adoção de cota no país, mas, que se trata de apenas um dos tipos ou modalidades de ação afirmativa:

A desinformação sobre o tema fez com que o debate tenha se iniciado no Brasil de maneira equivocada, confundindo ação afirmativa com sistema de cotas. Qualquer que seja a sua natureza, as políticas de ação afirmativa vão sempre significar profundos debates na esfera pública, uma vez que provocam mudanças estruturais no consenso logrado, pois visam à efetiva igualdade de oportunidades a que todos têm direito. (GOMES, 2001, apud PAIVA, 2010, p. 76).

A criação das políticas de ação afirmativa, criação pioneira do Direito dos Estados Unidos, representou, em essência, a mudança de postura do Estado, que em nome de uma suposta neutralidade, aplicava suas políticas governamentais indiscriminadamente, não considerando importantes fatores como sexo, raça, cor ou nacionalidade (Gomes, 2003). No novo modelo, o Estado deve levar em consideração esses fatores na contratação de seus funcionários ou na regulação do acesso aos estabelecimentos educacionais públicos ou privado de educação (Gomes, 2003).

Gomes (2003) define as ações afirmativas como sendo um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, criadas com o objetivo de combater à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, também com o objetivo de corrigir ou mitigar os efeitos ainda presentes da discriminação praticada no passado, com vistas à concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego.

Sobre as políticas de ação afirmativa, deve-se destacar que as políticas de cotas ou reserva de vagas nas universidades públicas não são a única forma.

Segundo Guimarães (2003), há sete tipos diferentes de ação que estão sendo ou serão desenvolvidas, a saber: (a) políticas de combate à pobreza e de redistribuição de renda; (b) melhoria do ensino público de primeiro e segundo graus (atuais ensinos médio e fundamental); (c) pré-vestibulares para negros e carentes; (d) bolsa de estudos para vestibulandos negros; (e) estabelecimento de cotas de admissão de negros; (f) estabelecimento de metas de absorção e (g) ampliação das vagas nas universidades públicas e gratuitas beneficiando os negros.

Para Guimarães (2003) as duas primeiras ações são de caráter universalista que não discriminam de acordo com a cor, cujos efeitos benéficos são sentidos apenas por grupos de cor como, o preto e o pardo, e que por este motivo essas ações são as preferidas dos brasileiros com maior nível de renda. No dizer de Guimarães:

Ninguém pode ser contra essas políticas em si. O verdadeiro problema é: elas serão suficientes para reverter o atual quadro de desigualdade racial no acesso à educação superior? Em quanto tempo o fariam? (GUIMARÃES, 2003, p. 78-79).

Na perspectiva de Guimarães (2003), os dois primeiros tipos de políticas se fazem necessários, no entanto, não são suficientes para produzir os efeitos desejados em um curto período de tempo, uma vez que as mudanças na qualidade do ensino e redistribuição de renda não teriam efeitos imediatos.

As experiências pioneiras de ação afirmativa para estudantes negros em universidades públicas brasileiras se deram no ano 2002, a saber: UEMS, UERJ, UENF e UNEB. Atualmente um significativo número de instituições públicas de ensinos superior e técnico adotam este tipo de medida, além do PROUNI, que já beneficiou quase 200 mil estudantes negros (Heringer, 2010).

Hoje a lei das cotas é uma realidade (lei 12.711/2012 de 29 de agosto de 2012, que sofreu alterações em seus arts. 3º, 5º e 7º com a introdução da Lei no 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino), mas nas últimas décadas houve intenso debate na esfera pública, acadêmica e sociedade, acerca da sua legitimidade, além de um grande estionamento sobre o próprio sistema educacional no que tange ao acesso ao ensino superior, uma das instâncias mais elitistas da nossa organização.

De acordo com Barbosa (p. 39, 2009) a assistência estudantil são conjuntos de políticas públicas que exercem intersecção entre saúde e assistência social, através de ações de promoção, assistência e apoio ao estudante. Com o objetivo de criar condições de permanência, qualidade de vida, bons rendimentos acadêmicos e cidadania (Imperatori, p. 291, 2017).

De acordo com Heringer (2013) é importante destacar que muitos desses estudantes pertencem à primeira geração das suas famílias a ingressar no ensino

superior. Vários estudantes que conseguiram ingressar em uma universidade pública nos anos recentes viveram dificuldades em termos econômicos e também em termos de acesso a diferentes oportunidades de inclusão em atividades oferecidas pela universidade.

Para Heringer (2013) o sucesso efetivo das políticas de inclusão na educação superior ocorrerá plenamente à medida que sejam garantidas as condições de igualdades de oportunidades para estudantes de diferentes origens sociais e características socioeconômicas na sua vivência, integração, percepção, apropriação, e afiliação ao ambiente universitário. Tais condições são geradas por um conjunto de medidas de ordem institucional e também por disosições dos atores envolvidos: gestores, docentes, funcionários e colegas que possibilitam a efetiva inserção destes estudantes na vida universitária.

Rosana Heringer (2013) aponta que as dificuldades enfrentadas pelos estudadntes de menor renda e grupos tradicionalmente excluídos aos ongressaream no ensino superior, são de ordens distintas.

Boudier, (2010b, p. 233, apud Heringer, 2013), ressalta que, ao contrário dos alunos “bem-nscidos” que recebem de suas famílias condições de realizar os investimentos certos em sua trajetória escolar, os alunos que vêm de famílias mais desprovidas financeiramente “são obrigados a submeter-se às injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar o caminho em um universo cada vez mais complexo”.

Nesse sentido, poderíamos refletir sobre a importância das políticas de permanência oferecidas pelas instituições de ensino superior para os estudantes de menor renda e menor capital cultural, que ficam mais às condições oferecidas institucionalmente para a sua permanência no ensino superior, Rosana Heringer observa que:

Tais estudantes, em primeiro lugar, não podem contar com a família para os apoiarem nas demandas surgidas em função de uma escolarização prolongada. Assim, precisam criar suas próprias estratégias ou contar com eventuais mecanismos institucionais de apoio à permanência no ambiente universitário. (HERINGER, 2013, p. 83).

Como aponta Heringer, o governo criou em 2010 (Decreto 7234), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o objetivo de responder a tais desafios, cujos objetivos são: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais de permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de evasão e IV – contribuir para a promoção de inclusão social pela educação.

Com o propósito de concretizar estes objetivos e mitigar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, o PNAES define ações que deverão ser adotadas nas seguintes áreas: moradia; alimentação; transporte, atenção à saúde,

inclusão digital; cultura; esportes; educação infantil para filhos; apoio pedagógico; acesso; participação e aprendizagem de estudantes com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

As medidas começaram a ser implementadas em 2008, embora o PNAES, tenha sido formalmente criado em 2010. (Heringer, 2013, p.86)

Segundo Heringer (2013), os programas e ações variam consideravelmente entre as universidades. Há programas de bolsa de iniciação científica, bolsa trabalho, apoio à aquisição de material didático, cursos de língua estrangeira e cursos de férias com conteúdos específicos. As ações se voltam, por um lado, ao apoio financeiro para os recursos necessários à adequada frequência ao curso (no caso do material didático). Por outro lado, ações como cursos suplementares se referem a demandas relacionadas ao conjunto de estudantes, não necessariamente circunscritas às atividades de apoio financeiro:

Compreendemos, portanto, que as ações de permanência e assistência estudantil se desenvolvem através de diferentes programas complementares que devem idealmente estar articulados entre si dentro de cada instituição. Entretanto, dada a diversidade de ações, em algumas instituições, essas atividades são gerenciadas através de diferentes órgãos, gerando, em alguns casos, problemas de coordenação e gestão. (HERINGER, 2013, p. 91).

No entanto, a resposta das universidades se expressa a partir de soluções generalistas, sem profundidade acerca das particularidades que levam aos casos de retenção quanto de evasão. A centralização das decisões das ações e destino do recurso do PNAES, a própria redução progressiva desse recurso por parte do governo federal, a desterritorialização das demandas e o desequilíbrio nas possibilidades de participação dos estudantes no rumo da instituição não possibilitam o objetivo primordial que é a democratização da permanência estudantil.

Em função da necessidade de liquidar os recursos do REUNI e a centralização das decisões da universidade nas mãos das reitorias, principalmente da assistência estudantil, levou Santos (2009) a apontar o estudante como o principal ator da sua permanência:

a permanência (material e simbólica) como política de ação afirmativa na UFBA (nosso campo de estudo) é um processo em construção e pode ser descrita como alguns poucos projetos institucionais de permanência e uma gama de estratégias informais criadas pelos estudantes a fim de se manter na universidade. A identificação e compreensão destes projetos e destas práticas podem fornecer subsídios para a formulação de políticas que contribuam para uma permanência qualificada por um lado e por outro amplie as possibilidades de inserção destes estudantes nos demais campos sociais a fim de possibilitar oportunidades de mobilidade social. (SANTOS, p. 66. 2009).

De acordo com Santos (2009), de um modo geral pode-se dizer que a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas, sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo, que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um.

Ainda segundo Santos (2009), pode-se definir um *tipo ideal* de permanência que traz em seu bojo essas duas ideias (tempo e transformação). Assim sendo, permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e a existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser continuum no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras.

4. O fenômeno da evasão

A evasão e as dificuldades na formação dos estudantes não obtinham uma base de estudos e recursos técnicos para avaliação antes de 1995, quando foi criada a Comissão de Estudos de Evasão (Adachi, 2009; Imperatori, 2017). Até então, era possível afirmar que para o Estado e até para as instituições de educação superior, a evasão era um fenômeno anímico misterioso. A aplicação do orçamento público para a permanência era como uma roleta russa, consistia em garantir a formação e permanência, através de bolsas e auxílios, daqueles que já conseguiam bons rendimentos. O que poderia, ou não, mitigar a vulnerabilidade social e seus impactos na formação.

O objetivo da Comissão foi construir um instrumento de aferição de evasão, sistematizar os principais motivos que desencadeiam a evasão de curso (micro-evasão), de instituição (meso-evasão) e/ou do sistema social universitário (macro-evasão) (Adachi, 2009). Os indicadores servem não apenas para identificar quais são os tipos de evasão, mas relacioná-los com seus motivos e atuar preventivamente. De modo a observar que as três possibilidades que motivam a evasão estão em interrelação concomitante.

O vestibular conflituoso, como o ENEM se sustenta nos anseios individuais de ingresso na universidade. Por sua vez, é influenciado a partir da estrutura presente no “background” ou na sua família, comunidade e valores pessoais. O desejo se relaciona com o compromisso institucional, o compromisso externo (como pressão ou apoio familiar) e seu compromisso individual (Adachi, 2009, p. 35), o que influencia de forma benéfica ou nociva para inserção ou evasão do estudante.

Para sair com êxito e não evadido, deste sistema social que é o ensino superior, o estudante precisa lidar com as diversas rotinas e turnos, entre aulas, laboratórios, grupos de estudos, pesquisas e extensões. Com isso, necessita de

disponibilidade integral para conseguir aproveitar cada espaço do universo que é a formação no ensino superior.

Ao se aproximar das motivações da evasão que são extra institucionais está a inacessibilidade de várias ordens (mudança de cidade, financeira, familiar e até estrutural), as dificuldades em se adaptar na vida longe das famílias, dificuldade de inclusão social e acadêmica.

Em sua pesquisa, Adachi resgata a diferença no acúmulo do patrimônio cultural entre as famílias e suas respectivas condições de acesso à bens e serviços públicos de saúde, educação, cultura e lazer e como impactam no processo de percepção e implicação na transformação das normas acadêmicas (Bourdieu, 1998 apud Adachi, 2009, p. 18), o que gera subordinação. Uma forma clássica de obstrução para a permanência simbólica e inclusão social do estudante. A evasão é uma relação longitudinal, ocorre ao longo do tempo de percurso para acessar e se formar, que interage com o sistema sociocultural da academia e a vida do indivíduo (Adachi, p. 22, 2009).

Mais precisamente, Adachi aponta que a experiência com aquele sistema normativo institucional modela e modifica continuamente o objetivo individual e o compromisso com a instituição ou sua formação. Aqueles com maior vulnerabilidade social terão maiores dificuldades de acessar e permanecer no ensino superior. Como vulnerabilidade social, aqui não limita-se a atenção àqueles sem condições de renda, mas também fragilidades de vínculo afetiva-relacionais e dificuldades de acesso à bens e serviços públicos (Carmo; Guizardi, p. 2, 2018).

O enrijecimento dos IFES e a escassez de recursos, em consonância com as exigências normativas e financeiras, além das desigualdades sociopolíticas da sociedade capitalista, empurram, mesmo antes do acesso, os estudantes em maiores exposições às dificuldades de permanência para a sensação de fracasso. As recompensas materiais e imateriais por atender os requisitos de aluno-modelo, como um propenso cidadão-modelo também interferem na manutenção do compromisso institucional e pessoal. No entanto, o compromisso da instituição com a qualidade de vida do estudante pode abrir possibilidade para novas condições de formação, seja em outro curso, campus, mas amplifica as condições de permanência, quando o sujeito tem oportunidade de optar pelas diretrizes de sua formação. Dentre as principais alegações sobre o compromisso das instituições com a permanência do estudante e sua qualidade de vida, está os recursos financeiros investidos que acabam por limitar a abrangência das ações.

5. Considerações finais

A adoção de políticas de ação afirmativas é fundamental para ascensão de grupos minoritários e historicamente discriminados e excluídos dos bancos escolares, principalmente no ensino superior, seja nas instituições privadas, seja nas instituições públicas. As diferentes formas de ação afirmativa visam garantir

aos estudantes negros, pardos, indígenas e protadores de deficiência, bem como, os demais egressos das escolas da rede pública, o acesso ao ensino superior oferecido pelas melhores instituições de ensino público brasileiro.

As políticas de permanência e de assistência estudantil, são portanto, fundamentais para a estratégia de expansão e consolidação do ensino público, e o sucesso dos estudantes beneficiados pelas políticas das ações afirmativas. Essas políticas são direito de todos os estudantes, principalmente daqueles que ingressaram através de ações afirmativas e talvez tenham necessidades específicas. Para que percorram uma trajetória de sucesso no ensino superior, recursos financeiros devem estar disponíveis através de programas de bolsas e auxílios, além de outras ações (Heringer, 2013).

A democratização das políticas de assistência estudantil parte da compreensão de quais são as necessidades dos estudantes para sua qualidade de vida. O que impacta diretamente em uma formação ampla, não restrita ao mercado de trabalho. Atravessa também o contexto familiar, o território, a convivência humana e o trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996 apud Santos, 2016).

Portanto a democratização é a construção de ações por parte da comunidade acadêmica, principalmente dos alunos, no desenvolvimento de ações territorializadas que permitam inclusão social, permanência simbólica e condições objetivas de vida.

Também, faz-se necessário analisar e questionar a estrutura das instituições de ensino superior. É imperioso que as instituições públicas e privadas sejam democráticas para que haja democracia na prática. Dessa forma, as IFES são espaços que devem possuir em sua estrutura processos de tomada de decisão coletiva, como conselhos, comissões, colegiados etc. Questões como a composição desses espaços, suas dinâmicas, finalidades e a garantia de participação social com as diversas categorias presentes no território que se insere as universidades e campi, necessitam de debates com objetivo de aprimorar suas práticas e ações que ampliem e consolidem o processo de permanência.

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amelia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.

BATISTA, Neusa Chaves. **Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas**. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 95-128, 1 mar. 2015.

CONGRESSO DA UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 29º. **UNE em tempos de autoritarismo: Declaração da Bahia**. Salvador: UNE, 1961. 37 p.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: Uma análise das Políticas de Assistência Estudantil**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

GOIS, Antonio. **Acesso é desigual a cursos**. O Globo, 18/11/2019. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/acesso-e-desigual-cursos.html>. Acesso em: 21/11/2019.

GOMES, J. B. B. **O debate constitucional sobre ações afirmativas**. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (orgs.). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Coleção Políticas da cor.

GUIMARÃES, A. S. A. *Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras*. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (orgs.). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Coleção Políticas da cor.

GUIZARDI, Francini Lube; CARMO, Michelly Eustáquia do. **O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social**. Brasília: Caderno de Saúde Pública. 2018.

HERINGER, R. In: PAIVA, Angela R. (Org.). **Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil – Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Desiderata, 2004.

HERINGER, R. **Ação afirmativa à brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil**. In: PAIVA, Angela R. (Org.). *Entre fatos e dados: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas Ed., 2010.

HERINGER, R. **Próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública**. In: PAIVA, Angela R. (Org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas. 2013.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. **A trajetória da Assistência Estudantil na Educação Superior Brasileira**. São Paulo: Serviço Social. 2017.

JACCOUD, L. **O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial**. In: THEODORO, Mário. (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008

MADEIRO, Carlos. **Negros são 75% entre os mais pobres, brancos entre os 70% mais ricos**. Notícias UOL, Maceió, 13/11/2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/11/13/percentual-de-negros-entre-10-mais-pobre-e-triplo-do-que-entre-mais-ricos.htm>. Acesso em: 21/11/2019.

MARTINS, Carlos Benedito. **A Reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Campinas: Unicamp. 2009.

MARTINS, Melina Klitzke. **Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ? Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Rio de Janeiro. 2018.

PAIVA, Angela. **“Introdução”**. In: PAIVA, Angela R. (Org.). **Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil – Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Desiderata, 2004.

PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas. 2013.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década**. Campinas: Sorocaba. 2017.

SANTOS, Claudia Priscila Chupel dos; MARAFON, Nelize Moscon. **A política de Assistência estudantil na universidade Pública Brasileira: Desafios para o Serviço Social**. Porto Alegre: Textos & Contextos. 2016.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia - UFBA. Salvador. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do Regime Militar**. Campinas: Unicamp. 2008.

SILVA, C. **Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas**. In: SILVA, Cidinha da. (Org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003.

Vivência, sensibilidade e percepção do racismo pelos universitários de Macaé (2019)

CALEBE GOMES DOS ANJOS

Graduando do Curso de Direito, Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus Macaé, e-mail: calebeganjos@gmail.com

OSMAR JACINTO DE OLIVEIRA JÚNIOR

Graduando do Curso de Direito, Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus Macaé, e-mail: osmarjunior_thebest2010@hotmail.com

THIAGO PARIZIO TEIXEIRA SILVA

Graduando do Curso de Direito, Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus Macaé, e-mail: thparizio20@gmail.com

JORGE LUÍS RODRIGUES DOS SANTOS

Doutor em Memória Social, Universidade Federal do Estado Do Rio de Janeiro (UNIRIO), e-mail: j.rodriguesantos@gmail.com



RESUMO: O racismo é uma questão que está enraizada na história do Brasil e manifesta-se de diferentes formas até os dias atuais. Considerando que o racismo ocorre muitas vezes de modo sutil, sem a percepção do próprio enunciador, visto que muitos negam a existência do racismo, e outros o tratam de modo natural. O objetivo do presente trabalho é avaliar se os universitários do polo universitário de Macaé (Faculdade Miguel Ângelo da Silva Santos (FeMASS), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) presenciaram atos de racismo, qual a percepção deles sobre o tema, e o conhecimento (que possuem ou não) sobre os conceitos relacionados ao racismo, tais como racismo, racismo estrutural, racismo institucional, epistemicídio, e necropolítica.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo; Epistemicídio; Necropolítica.

1 - INTRODUÇÃO

O racismo¹ é um dos maiores problemas do Brasil, que está presente na sua história e atinge os que são maioria na sua população (a população negra). De acordo com Lopes (2011, p.8) “racismo é a doutrina que afirma a superioridade de determinados grupos étnicos, nacionais, linguísticos, religiosos, sobre outros. Por extensão, o termo passou a designar as ideias e práticas discriminatórias advindas dessa afirmada superioridade”. Assim, a partir dessa visão de superioridade, o racismo tornou-se um dos elementos presentes na sociedade brasileira, sendo um dos motivos que acarretam violências e desigualdades que atingem uma parte específica da sua população: a negra.

O racismo estrutural², transcende o âmbito da ação individual e das próprias instituições, ele está cristalizado na cultura através de piadas ou expressões linguísticas, como se fosse natural. Assim, segundo afirma Almeida (2018, p. 36) “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”

Considerando que existem várias formas de racismo e suas diferentes manifestações e consequências (racismo institucional³, racismo estrutural, epistemicídio⁴ e necropolítica⁵, e as consequência de sua presença na sociedade brasileira, este trabalho visa verificar, por meio da utilização de uma prática experimental a vivência, como ocorre (ou não) a percepção, a sensibilidade e os conhecimentos sobre o racismo, pelos universitários do polo

¹ **Racismo:** É a doutrina que afirma a superioridade de determinados grupos étnicos, nacionais, linguísticos, religiosos, sobre outros. Por extensão, o termo passou a designar as ideias e práticas discriminatórias advindas dessa afirmada superioridade”. Nei Lopes, RACISMO É CRIME: DENUNCIE! p.8. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/cartilha-racismo-e-crime-denuncie> Acesso em: 05 dez. 2019.

² **Racismo estrutural:** Almeida (2018, p.15,16) afirma que “A tese central é de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. (...) o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”.

³ **Racismo institucional:** O conceito de Racismo Institucional foi definido pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton em 1967, para especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições. Para os autores, “trata-se da falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica”. Disponível em: https://racismoinstitucional.geledes.org.br/o-que-e-racismo-institucional/#_ftn1 Acesso em: 05 dez. 2019.

⁴ **Epistemicídio:** É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio. CARNEIRO, Sueli. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>

⁵ **Necropolítica:** (...) a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder. MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** Revista Arte e Ensaios (UFRJ), número 32, 2016, p.123. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>

universitário de Macaé (Faculdade Municipal Miguel Ângelo da Silva Santos, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Pretende-se melhor compreender as diferentes manifestações de racismo nas relações cotidianas, em diferentes espaços, buscando, deste modo promover a melhoria da sociedade a partir da conscientização sobre o tema e a necessidade urgente de ações que permitam o seu combate.

2 – RACISMO: PRESENÇA, CARACTERÍSTICAS E CONSEQUÊNCIAS.

Consideramos que o racismo está presente na sociedade brasileira, ocorre de diferentes maneiras, em variados espaços (públicos e privados) e produz consequências de diversas naturezas (fundamentando e promovendo violências e desigualdades). O racismo individual seria um fenômeno psicológico de caráter individual ou comportamental. Neste tipo de concepção, cabe ressaltar que:

Quando se limita o olhar sobre o racismo aspectos meramente comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sobre o abrigo da legalidade e com apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem”. (ALMEIDA, 2018, p. 28)

O racismo institucional é uma forma de discriminação baseado na raça, que pode ocorrer em órgãos públicos, empresas privadas, e instituições de modo geral. O racismo institucional:

Não se expressa em atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação (como poderiam ser as manifestações individuais e conscientes que marcam o racismo e a discriminação racial, tal qual reconhecida e punida pela Constituição brasileira). Ao contrário, atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. (SILVA, 2009).

O epistemicídio é uma consequência do racismo, seria a atitude de negação, invisibilização ou restrição de acesso dos negros de sua participação na produção de saberes, da sua condição de sujeitos portadores de conhecimento

A necropolítica é um conceito de autoria de Achille Mbembe, que a partir da ideia de biopoder de Michel Foucault, reflete sobre as diferentes formas de violência e exclusão dirigidas por estruturas de poder e que atingem populações e territórios específicos, regulando sua existência. Sobre necropolítica, pode-se afirmar:

A política da morte opera de forma sistêmica, objetiva e pontual com sofisticadas tecnologias de ação pragmática e burocrática para por em execução a máxima do biopoder; “deixar morrer”. Mas, nem todos os corpos são matáveis, o corpo matável é aquele que está sob a

iminência de morte a todo instante, sob o corpo matável opera a lógica da moral invertida, ou uma moral suspensa, a política da morte segue os seus próprios valores e tem como parâmetro definidor a raça. (PESSANHA, 2018, p. 37).

O racismo, em suas diferentes dimensões formula diferentes formas de exclusão, violências e desigualdades e deve ser tratado com urgência de modo a poder reduzir e até mesmo eliminar seus impactos.

3 – PERCEPÇÃO SOBRE O RACISMO NA REALIDADE DO CAMPUS DA CIDADE UNIVERSITÁRIA DE MACAÉ

A realização do experimento que permitiu a fundamentação deste trabalho foi organizada em etapas. Primeiramente, por meio de revisão bibliográfica, buscamos aprofundar os conhecimentos sobre o tema e os conceitos relacionados ao racismo, tais como: racismo individual, racismo institucional, racismo estrutural, necropolítica e epistemicídio. Após isso, elaborou-se um questionário, que foi encaminhado por correio eletrônico, a alunos de graduação do polo universitário de Macaé (FeMASS, UFF e UFRJ) que se dispuseram espontaneamente a participar, com perguntas relacionadas a prática ou presença de atos de racismo em suas relações cotidianas. Posteriormente, foram apresentadas imagens com o intuito de verificar qual seria a sua reação/percepção em situações corriqueiras do cotidiano.

A partir das respostas obtidas nos questionários e na sensibilização realizada com a utilização das imagens, puderam ser elaborados vários gráficos e assim, averiguar as percepções e sensibilidades dessas pessoas e os seus conhecimentos sobre a questão racial. E, finalmente, analisamos os gráficos que fundamentaram as conclusões apresentadas nessa pesquisa. A partir da metodologia descrita, atingiram-se os seguintes resultados expostos nos gráficos das figuras (1, 2, 3, 4, 5) abaixo, contendo também as respectivas perguntas:

Figura 1 – Perguntas e resultados



Fonte: Elaborado pelo autor

Pode-se perceber que, pelos gráficos da Figura 1, todos admitem que existe racismo no Brasil. Porém, quando a pergunta é mais específica (se conhecem algum racista?), então esse percentual cai quase 25%, até que quando a pergunta é bem mais específica (se você se considera racista) a grande maioria disse que não. Assim, verifica-se uma contradição, pois todos acreditam que existe racismo, mas poucos se consideram racistas, ainda que

sem intenção. Tal resultado demonstra a dificuldade de se perceber o racismo, ou até perceber que determinadas atitudes podem ser racistas, ainda que não se tenha a intenção de ser, pois o racismo pode estar enraizado na sociedade e no inconsciente:

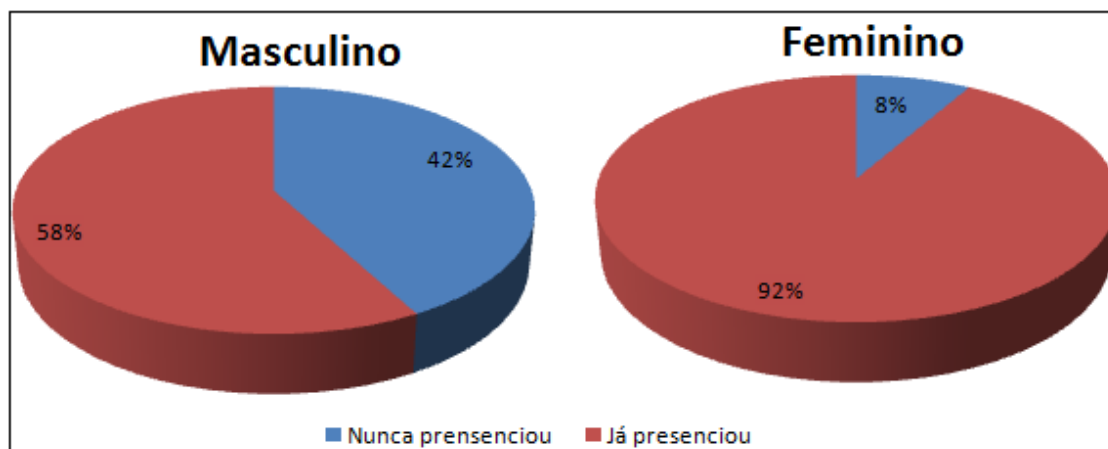
Entretanto, para visões que consideram racismo fenômeno institucional e/ou estrutural, mais do que a consciência, o racismo como ideologia molda inconsciente. Dessa forma, a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, “se dá em uma moldura de sociabilidade dotado de constituição historicamente inconsciente”. Ou seja, a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde forma os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial e servidas no imaginário em práticas sociais cotidianas. Desse modo, a vida “normal”, os afetos e as “verdades” são inexoravelmente perpassadas pelo racismo que não depende de uma ação consciente para existir (ALMEIDA, 2018, p. 50).

Sobre essa contradição de todos os entrevistados considerarem que no país existe racismo, mas quase ninguém se considera racista, pesquisadores comentam:

Quase todos concordam com a existência das desigualdades raciais, mas é quase impossível constatar o racismo existente em nossa sociedade. Para a grande maioria dos brasileiros, a discriminação racial ainda é vista como sinônimo de interdição, impossibilidade de entrar em algum lugar. É claro que isso resulta da histórica comparação entre as relações raciais brasileiras e estadunidenses, em que os autores frequentemente destacavam a ausência de segregação racial oficial no Brasil em oposição aos Estados Unidos, além da suposta benevolência do colonizador português e da miscigenação como importantes fatores que contribuíram para tornar as relações raciais no Brasil mais amenas. (FIGUEREDO & GROSGOUEL, 2009).

A percepção da existência de racismo também apresentou uma diferenciação relativa ao gênero dos participantes (Figura 2).

Figura 2 – Percepção do racismo por gênero

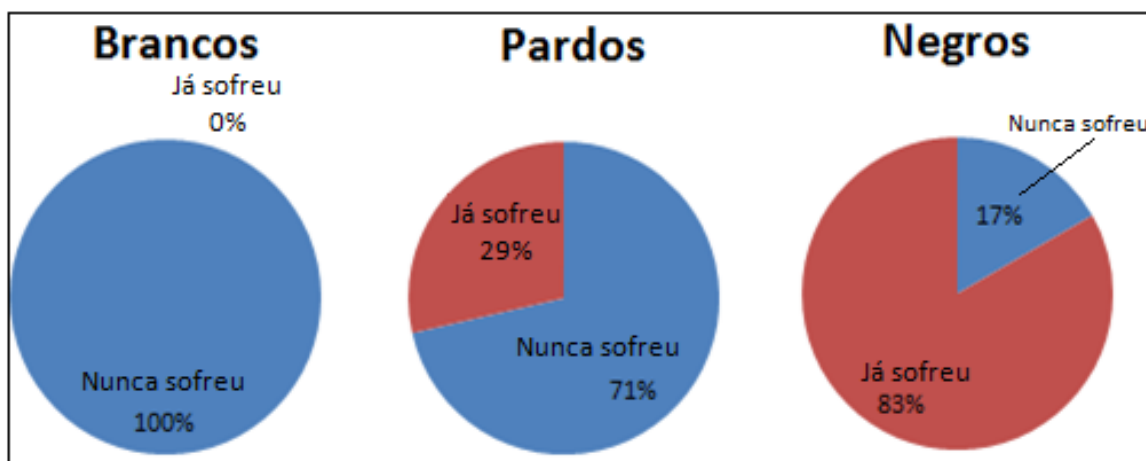


Fonte: Elaborado pelo autor

As respostas apresentaram uma certa discrepância entre a percepção do racismo por parte das mulheres (92% já presenciaram situações de racismo) em relação aos homens (58% presenciaram). É possível conjecturar que as manifestações de racismo percebidas pelas mulheres muitas vezes podem estar associadas com a ocorrência de sexismo, acarretando uma maior percepção por parte das mulheres (negras principalmente).

A percepção sobre ter sido vítima da prática de racismo foi diferente em relação a cada grupo étnico pesquisado (brancos, pardos e negros) como demonstrado na figura 3.

Figura 3 – Quem sofre racismo



Fonte: Elaborado pelo autor

Pelos gráficos da Figura 3, que mostram quem sofre racismo, pode-se verificar que nenhum entrevistado branco afirmou ter sofrido racismo, 29% dos que se declararam pardos disseram ter sofrido, e o percentual de negros que declararam que já sofreram atinge 83%. Assim, pode-se dizer que quanto maior a pigmentação da pele, maior será a probabilidade de sofrer racismo. Outro ponto é que como nenhum branco admitiu ter sofrido racismo, tal resultado contraria a tese do racismo reverso.

Entende-se como racismo reverso a possibilidade de uma minoria racial historicamente oprimida praticar discriminação ou preconceito com um grupo racial em posição de privilégio em razão de sua cor. Porém, de acordo com juiz João Moreira Pessoa, citado por Santos (2020), “o conceito de racismo reverso constitui evidente equívoco interpretativo”.

O racismo, no caso brasileiro, pode ser considerado uma consequência da ausência da discussão étnicorracial nos currículos e conteúdos escolares. Quando estudamos história geral, muito aprendemos da história da Europa, mas quase nada sobre a África. Essa ausência de conhecimentos sobre a história e contribuição ou produção de saberes seria uma forma de epistemicídio. Tal forma de racismo provoca uma ausência de referências negras nos jovens e prejudica a população de “enxergar o negro como produtor de conhecimento”. Afeta sua construção identitária e autoestima. De acordo com a nossa pesquisa, a maior parte dos alunos desconhecem os inventores e cientistas da Figura 4, sendo que apenas 16% entendem que a pouca ou nenhuma divulgação de personalidades negras nas ciências como epistemicídio.

Figura 4 – Sobre Epistemicídio



Fonte: Elaborado pelo autor

No caso do racismo institucional (aquele provocado pelas instituições do estado), muitas produções (de natureza legal, inclusive) foram desenvolvidas ao longo da história brasileira, provocando a exclusão ou o tratamento diferenciado do grupo racializado - no caso brasileiro a população negra. Um exemplo disso é que logo após a Abolição foram criadas políticas públicas que incentivaram a imigração europeia, mas ao mesmo tempo não foram elaboradas políticas públicas para a população negra liberta. Inclusive, criou-se a lei de terras⁶ que

⁶ Lei de terras: **LEI Nº 601**, de 18 de Setembro 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm

dificultou o acesso da população negra a posse da terra, acarretando a exclusão da população negra:

O trabalho escravo, núcleo do sistema produtivo do Brasil Colônia, vai sendo gradativamente substituído pelo trabalho livre no decorrer dos anos 1800. Essa substituição, no entanto, dá-se de uma forma particularmente excludente. Mecanismos legais, como a Lei de Terras, de 1850, a Lei da Abolição, de 1888, e mesmo o processo de estímulo à imigração, forjaram um cenário no qual a mão-de obra negra passa a uma condição de força de trabalho excedente, sobrevivendo, em sua maioria, dos pequenos serviços ou da agricultura de subsistência. Nesse contexto, a consolidação da visão, de cunho racista, de que o progresso do país só se daria com o “branqueamento”, suscitou a adoção de medidas e ações governamentais que findaram por desenhar a exclusão, a desigualdade e a pobreza que se reproduzem no país até os dias atuais. (THEODORO, 2008, 15).

Deste modo, é possível ver que o Estado, com medidas como a Lei das Terras e com ausência de políticas públicas (após a abolição), contribuiu para a desigualdade racial, podendo-se questionar até que ponto tais políticas ou ausência de políticas não seriam uma ocorrência de racismo institucional por parte do Estado. Observa-se, também, que a primeira lei contra a discriminação racial é a Lei nº 1.390/51, que a caracteriza apenas como contravenção penal. Diante disso, segundo Prudente (1988, p. 144) “o direito tão cioso no passado, em defesa dos direitos da sociedade escravista, hoje, pune brandamente a discriminação”.

Somente em 1988, quase um século após a abolição da escravidão, veio a primeira constituição elaborada com a participação da população negra. Segundo Baraviera (2005, p. 6): “Mais do que proteger uma raça, a Constituição de 1988 reconheceu o caráter multirracial da população brasileira, mesmo na definição de brasileiro”.

A ocorrência de racismo institucional nas relações sociais contemporâneas pode ser percebida pela diferença de tratamento dado por órgãos, como o exemplo da Figura 5 referente a abordagem diferenciada para indivíduos brancos e negros em situação semelhante. No caso, ambos os jovens cometeram o mesmo delito (sequestraram um ônibus), porém a abordagem policial foi diferente, sendo mais violenta com o rapaz negro. A foto da Figura 5 teve o objetivo de verificar a reação dos alunos do polo universitário de Macaé e elaborou-se a partir das respostas coletadas, o gráfico mostrado ao lado da Figura 5.

Figura 5 – Racismo institucional



Fonte: Elaborado pelo autor

O resultado da pesquisa demonstrou que a maioria dos entrevistados (53%) se indignaram com o tratamento diferente demonstrados nas fotos, afirmando e repudiando o racismo. Entretanto, não demonstram que reconheciam o caso como racismo institucional ou que conheciam o termo necropolítica. Uma parcela de 36% dos entrevistados considera o fato como exemplos de racismo institucional (racismo por parte de um órgão ou instituição) e outros associaram o caso com a necropolítica. Houve ainda 11% dos entrevistados que relativizaram o caso, dizendo que eram “situações diferentes” ... Assim, percebe-se que muitos se indignam com o racismo, mas poucos conhecem como o ele se manifesta mais a fundo. É importante ressaltar que quando a própria população tem dificuldade de perceber racismo e verificar o caso como violência, torna-se mais difícil o combate e a extinção dessa prática. Outro ponto é que a relativização do caso por parte dos entrevistados pode contribuir para a naturalização dessa violência e assim a repetição. Logo, o debate desses temas é fundamental para conscientização da população, e consequentemente reivindicação para casos como esses não se repitam.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode ver, a partir dos resultados, é que muitos reconhecem que existe racismo, se indignam e se solidarizam com quem sofre, mas poucos têm um conhecimento maior de como o racismo se manifesta (exemplo, epistemicídio, necropolítica, racismo institucional) para além de ações individuais, e como ele está enraizado na sociedade e naturalizado por esta.

Portanto, um maior debate sobre o tema é importante tanto para quebrar conceitos cristalizados, como para aumentar a sensibilidade das pessoas que muitas vezes relativizam ou não enxergam o racismo. No caso do problema

específico do epistemicídio, as escolas de ensino fundamental e médio devem aplicar efetivamente o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme preconiza o artigo 26ª da Lei 11.645 de 2008, que diz ser obrigatório tal ensino. Assim, esse “apagamento” de referências negras e ou indígenas diminuirá, e os brasileiros poderão estar isentos de preconceitos. Já no caso da necropolítica, é fundamental a aplicação da Lei de Igualdade Racial (Lei Nº 12.888 de 2010), proporcionando oportunidades em situação de igualdade e a conquista da equidade para a adequada inclusão da população negra na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BARAVIERA, Verônica de Carvalho Maia. **A Questão Racial na Legislação Brasileira**. 2005. 34f. *Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização* – Universidade do Legislativo Brasileiro, Brasília, 2005.
- BRASIL. **Lei de terras: LEI Nº 601, de 18 de Setembro 1850**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm Acesso em 26 de fev. 2020.
- CARMICHAEL, Stokely; HAMILTON, Charles. **Black power: the politics of liberation in America**. New York, Vintage, 1967.
- CARNEIRO, Sueli. **Epistemicídio**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/> Acesso em 26 de fev. 2020.
- FIGUEREDO, A; GROSGOUEL, R. (2009) **Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário**. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufg_artigo_2009_AFigueiredo_R_Grosfoguel.pdf: Acesso em 26 de fev. 2020.
- INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **Dossiê Violência contra as mulheres**. 2019. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencias/violencia-e-racismo/> Acesso em 28 fevereiro 2020.
- LOPES, N. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**: 4.ed. São Paulo: Ed: Selo Negro, 2011.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista Arte e Ensaios** (UFRJ), número 32, 2016, p.123. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>
- PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. **Necropolítica & Epistemicídio: as faces ontológicas da morte no contexto do racismo**. 2018. 98f. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. **O negro na ordem jurídica brasileira**. *Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo*. v. 83, p. 135–149, jan./dez., 1988.
- SANTOS, R. **Racismo reverso é equívoco interpretativo, define juiz ao absolver homem negro**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-jan-29/racismo-reverso-equivoco-interpretativo-define-juiz-goias> > Acesso em 28 fevereiro 2020.

SILVA, J. et al. A promoção a igualdade racial em 2006 e o Programa de Combate ao Racismo Institucional. *In*: JACCOUD, L. (Org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos vinte anos**. Brasília: Ipea, 2009

THEODORO, M. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. *In*: _____. (Org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

A história do samba e sua potência decolonial

BRUNO ANDRADE PINTO MONTEIRO

Doutor em Educação em Ciências e Saúde pela UFRJ (NUTES/UFRJ). E-mail: bpmonteiro@gmail.com

JOÃO IVO MACHADO RAMALHO DE ALMEIDA

Graduando em Direito na UFF campus Macaé. E-mail: joaoivorj@gmail.com

LUÍSA REZENDE DA CUNHA

Graduanda em Direito na UFF campus Macaé. E-mail: luisarcunha2010@gmail.com

MATHEUS MORALLES DO PINHO

Graduando em Direito na UFF campus Macaé. E-mail: mmpinho@id.uff.br



RESUMO: O Presente artigo tem como intuito apresentar uma reflexão sobre o samba, como gênero musical de origem essencialmente brasileira, a partir de alguns conceitos trazidos à discussão por estudiosos ligados ao estudos pós-coloniais. Este ensaio traça um paralelo entre a história de resistência e ancestralidade do samba e a potência de seu discurso e luta anticolonial, característica que o fundamenta desde sua constituição por volta de 1917 até a contemporaneidade, levando em consideração as ideias e conceitos trazidos, principalmente pelos trabalhos desenvolvidos por autores Latino-Americanos ligados aos Grupo Modernidade-Colonialidade, tais como Walter Mignolo, Anibal Quijano, Catherine Walsh, entre outros. Desse modo, reavivaremos alguns fatos relativos às origens do samba no Brasil e seus atravessamentos com o Rio de Janeiro e Bahia, posteriormente travaremos um breve diálogo com os conceitos principais necessários para fundamentação do ensaio e por fim teceremos uma análise das possibilidades do samba e de suas letras como ferramentas de luta decolonial.

PALAVRAS-CHAVE: Samba; colonialismo; giro decolonial.

I - As origens do samba

O início do antigo século no Rio de Janeiro foi marcado pela consolidação do samba como gênero musical essencialmente brasileiro. Porém, para chegar-se a este contexto foram diversos atravessamentos necessários com diferentes culturas e tradições. Um dos locais mais tradicionais do samba carioca, que resiste até a atualidade, é a Pedra do Sal¹, região central localizada na entrada para o morro da Conceição. Neste local, ainda hoje, durante as segundas-feiras acontece uma roda de samba tradicionalíssima. Cabe ressaltar que a Pedra do Sal antes de se ressignificar em reduto do samba carioca, foi uma região de mercado de escravos e local onde chegavam e eram descarregados carregamentos de sal no porto do Rio de Janeiro. Nesse cenário, as primeiras comunidades negras foram se formando ao longo da região portuária, concentrando-se assim diversos africanos marginalizados e de diferentes origens.

Nesse contexto, inicia-se o século XX e nos primeiros anos após o fim da escravidão no Brasil, a música negra, que posteriormente se configuraria como samba além de outras expressões culturais, sofrendo assim uma extrema repressão, assim como qualquer cultura e manifestação de origem africana, por parte de autoridade e policiais que proibiam qualquer pessoa negra de mostrar suas artes em público. Desse modo, um refúgio foi criado pelos artistas, na casa das “tias baianas”², sendo estas, mulheres negras conhecidas por migrarem, da Bahia para o Rio de Janeiro. Estes locais se constituíram como um conhecido *locus* de resistência onde o samba brasileiro foi forjado. Neles, costumeiramente, os negros e negras, após as celebrações do Candomblé, reuniam-se para compor versos e batuques com fortes tendências ritualísticas trazidas pelos negros raptados de África pelos colonizadores, instituindo-se assim uma espécie de comunicação através da música, da dança, da percussão e dos movimentos corporais.¹

Um dos marcos importantes na história do samba se deu em 1917, ano em que foi registrado na Biblioteca Nacional o primeiro samba conhecido pelo nome de “Pelo Telefone”, sendo considerado um dentre outros marcos iniciais do samba. Em 1928, Ismael Silva³, importante figura do samba carioca e do

¹ Tradicional roda de samba, localizada em uma rocha de acesso ao Morro da Conceição, que concentra hoje um universo de pessoas de diferentes lugares e origens. Ali foi refúgio de escravos e trabalhadores negros que se reuniam para diversos momentos culturais que deram posteriormente origem ao samba.

² No final do século XIX, negros alforriados ou libertos, vinham para o Rio de Janeiro em busca de mais oportunidades, se concentravam perto dos portos onde a maioria conseguiria trabalho. As tias baianas procuraram manter a cultura religiosa e de ascendência negra viva, em geral através de terreiros de candomblé e com cantos para os orixás, ocupando papel na manutenção da cultura.

³ Grande sambista, nascido em Niterói em 1905, de família pobre, perdeu o pai muito cedo e foi criado pela mãe. Sambista desde muito cedo, iniciou na cultura do samba como percussionista e dessa forma teve grande influência nas mudanças que ocorreram no aspecto rítmico do samba na época.

carnaval, inaugura a primeira escola de samba, a famosa “Deixa Falar” e com isso em 1932 acontece o primeiro desfile das escolas de samba na Praça Onze, levando assim inúmeros sambistas famosos da época a se reunir. Ademais, o samba só vem a se consolidar nas classes mais altas quando Getúlio Vargas, na tentativa de se tornar um ícone nacional faz uso da popularidade do samba para alavancar sua imagem. Dessa forma, no Estado Novo, Getúlio começa a usar o gênero musical como propaganda para sua política, considerada por muitos ditatorial, ajudado pelo desenvolvimento do rádio e o fortalecimento da indústria dos espetáculos exaltando sempre o nacionalismo e a imagem do próprio Vargas. Porém o samba dito de raiz, aquele feito para e pelos negros continuava a ser marginalizado e a sofrer censuras em suas letras.

Vários anos depois, a Pedra do Sal continua sendo um *locus* de resistência do samba e da cultura negra e brasileira, mantendo vivas as tradições da “**pequena África**”, nome pelo qual era conhecida essa área da cidade nos primeiros anos após o fim da escravidão. Ao mesmo tempo vemos as escolas de samba e o próprio carnaval cada vez se consolidando como instrumentos críticos e importantes de resistência contra os ataques sofridos pelas mãos da cultura hegemônica, sobre os corpos e subjetividades negras, mostrando que mesmo o carnaval sendo uma festa para todos, regado de cores e animação, sua origem de resistência continua viva e forte. Atualmente, vimos no ano de 2019, diferentes escolas de Samba do Rio de Janeiro com abordagens de enredos sobre temas de resistência da cultura afro-brasileira. Nesse contexto a Escola Estação Primeira de Mangueira levou ao sambódromo do Rio de Janeiro uma composição de resistência e luta, trazendo à tona sua ancestralidade e a sua reverência às grandes figuras femininas do movimento negro, tais como Marielle Franco, Dandara, entre outros, personagens que tiveram seu nome apagado pela história da casa grande. Além disso, o samba também traz à tona questões ligadas as dificuldades enfrentadas pelo negro na sociedade, o racismo estrutural, a marginalização e principalmente o extermínio dos corpos e subjetividades negras na sociedade.

II - Colonização, pós-colonialismo e o giro decolonial

O samba na força de toda sua ancestralidade nos faz repensar o mundo em que vivemos e as hegemonias que o permeiam. Cada vez se torna mais urgente o debate acerca da influência da geopolítica mundial nas dimensões do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2000). A herança colonial que encobre a América Latina se demonstra nas formas de produção dos saberes para a dominação da subjetividade e dos corpos dos entes sociais, estes sempre colocados em um *locus* desagregado e sua voz apagada pelas classes dominantes, sendo a colonialidade um dos elementos constituintes e distintivos do padrão mundial capitalístico (QUIJANO, 2000, p.342). Diferenciando a concepção de humanidade em categorias “*como inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos*” segundo diz Marcelo Rodrigues Lemos em sua obra *Modernidade & Colonialidade*, a estrutura social moderna se arcabouça na marginalização dos corpos que não são interessantes para a manutenção do estado colonial/moderno que se

fundou, se baseando principalmente na diferença construída pelo capitalismo com o “centro” e a “periferia”, onde no primeiro se concentra a população “superior, racional, civilizada e moderna, e na periferia o restante é marginalizado e cai nas garras da necropolítica” (MBEMBE, 2018), sendo assim escolhido quem se “deve deixar viver e quem deve morrer”. Esse movimento de marginalização e diferenciação é gerado pela capacidade em que um determinado grupo consegue obter com a colonização, violência epistêmica e o racismo para articular seu controle sobre os “outros” o que na estrutura social moderna, representa principalmente, os negros, os afrodescendentes e indígenas.

Com a permanência dos efeitos da colonialidade nos vários níveis da vida pessoal e coletiva, vemos os estudos do “pós-colonialismo” se tornando um dos principais instrumentos históricos e teóricos para analisarmos e refletirmos sobre a independência e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e pelo neocolonialismo. No final da década de 1990 o Grupo Modernidade-Colonialidade (MC) foi se organizando progressivamente através de diálogos e seminários, até o ano de 1998 ser feito um encontro de extrema importância para o movimento, sendo apoiado pela CLACSO (Ballestrin, 2013). O movimento que este grupo se propôs a trabalhar se caracterizou essencialmente pela pretensão de se avançar com uma reconstrução da história latino-americana das últimas duas décadas, pensando a América Latina não mais na perspectiva do colonizador, mas sim, na perspectiva dos povos originários. Este movimento teve como um dos objetivos a denúncia da continuidade das formas coloniais de dominação até os dias atuais, atualizando e contemporizando os processos coloniais que supostamente tinham sido superados no passado, mas que se perpetuam hoje, apenas com outra “roupagem”.

Nas três dimensões em que a colonialidade se reproduz – poder, saber e ser – vemos o lado obscuro da modernidade e sua característica constitutiva (Mignolo, 2003, p.30), que tem marco inicial no iluminismo e na perspectiva eurocêntrica que ele constituiu principalmente no viés epistemológico da época, mas também, na esfera econômica e política. Mesmo com o fim do colonialismo, as relações de colonialidade se mantiveram até o presente tempo. O controle da colonialidade se projeta em diferentes âmbitos das sociedades modernas latino-americanas, seja no controle da economia, da autoridade, dos recursos naturais, passando pelo controle da sexualidade e por fim da subjetividade do próprio ente, despiando o ser de toda sua essência e possibilidades.

O giro decolonial, movimento inicialmente proposto por Nelson Maldonado-Torres em 2005 no encontro chamado *Mapping Decolonial Turn* (Ballestrin, 2012), vem como um movimento de resistência teórico e principalmente político à lógica constituinte do binômio modernidade-colonialidade, não se subjugando aos atravessamentos que a modernidade tem no ser, transformando as possibilidades e construindo paradigmas-outros para a vida no mundo atual.

III- O samba como resistência e ferramenta decolonial

A decolonidade é tida como um movimento de resistência, no sentido da Modernidade-Colonidade (MC), sendo este levando em conta a parte teórica e prática, não esquecendo do lado político e epistemológico do movimento decolonial (Ballestrin, 2013).

Entendendo a proposta de Maldonado e do Grupo Modernidade-Colonidade (MC), conjuntamente com a história de resistência e ancestralidade do samba podemos começar a tecer reflexões como o movimento social e cultural de massas que o samba constitui, principalmente no Brasil, é uma ferramenta de luta anticolonial importantíssima.

Dentro do próprio cenário científico existem movimentos travando reflexões na construção de outros paradigmas que rompam com o ideal iluminista e eurocêntrico nas sociedades modernas desde seus primórdios. Entretanto, percebemos que essa “guerra” não pode se ater apenas na estrutura epistemológica, mas deve transpassar as estruturas e se movimentar também nas dimensões políticas e culturais. O samba vem a ser uma possibilidade real de resistência no âmbito cultural e por consequência político, sendo que a música e a história do samba sempre foram uma ferramenta de grande poder no processo decolonial devido a sua forte influência nas diferentes camadas da sociedade e também devido a suas letras e composições que remetem a ancestralidade e luta diária do povo marginalizado e suas pautas de vida.

Vemos, por exemplo, o samba enredo ganhador do carnaval 2019 da Estação Primeira de Mangueira – Histórias para ninar gente grande – ou samba enredo da Paraíso da Tuiuti em 2018, denominado: “Meu Deus, meu Deus, Está extinta a escravidão?” onde se traz em sua letra fatos da grandiosidade da história negra no Brasil e desconstrói perspectivas errôneas que temos acerca da história brasileira como demonstrado no verso.

Brasil, meu nego. Deixa eu te contar. A história que a história não conta. O avesso do mesmo lugar. Na luta é que a gente se encontra (SAMBA ENREDO ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA, RJ, 2019).

Especificamente no trecho “A história que a história não conta”, podemos ver como a letra constrói uma perspectiva da história que foi apagada e que não está sendo contada, ficando à margem da história contada pelos “vencedores”, ou seja, aqueles que massacraram e exterminaram o outro lado da história e de seus personagens. Produzindo dessa forma outro tipo de saber que negligencia aqueles que foram oprimidos e apagados pela colonização e colocando sempre em evidência a história dos colonizadores e exclusivamente a sua perspectiva dos acontecimentos. A letra também traz referências a abolição da escravatura no Brasil, demonstrando o modo ativo que a população negra teve em todo o processo, tirando a tentativa de apropriação desse momento histórico pela população branca, como o verso a seguir-nos mostra.

Não veio do céu. Nem das mãos de Isabel. A liberdade é um dragão no mar de Aracati (SAMBA ENREDO ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA, RJ, 2019).

E por fim o momento em que se diz sobre o tal “descobrimento” do nosso país, anunciando mais uma vez que o que se passou aqui foi uma invasão.

Brasil, meu dengo. A Mangueira chegou. Com versos que o livro apagou. Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento. (SAMBA ENREDO ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA, RJ, 2019).

No trecho acima vemos as marcas da colonialidade do saber e do poder se atravessando, principalmente na parte que é dito “Com versos que o livro apagou” demonstrando como a colonização exclui qualquer possibilidade da história negra ser contada e representada na literatura, na ciência e nas escolas, mantendo todo o saber originário dessas culturas marginalizado face ao colonialismo, no intuito de manter os personagens dessa cultura sempre renegados e exilados do restante da sociedade, sem dar lhes a possibilidade de conhecer a própria história e construir imaginários e subjetividades emancipadas e críticas, dessa forma mantendo o status quo necessário a manutenção do estado capitalístico e opressor.

Deste modo podemos exemplificar como o samba vem sendo a muitos anos um ato de resistência, de cantos de esplendor às culturas de origem africana, da cultura essencialmente brasileira e de toda magnificência das populações que hoje são menosprezadas e apagadas pela modernidade. E como epílogo, deixemos o verso onde se destaca enormemente a potência revolucionária e de resistência presente no samba da Mangueira que escolhemos para esse presente artigo, mas destacando que essas características estão situadas no samba como gênero musical e não apenas individualmente nas músicas que o compõe.

Tem sangue retinto pisado. Atrás do herói emoldurado. Eu quero um país que não está no retrato (SAMBA ENREDO ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA, RJ, 2019).

No último trecho usado, vemos se expressar as marcas da colonialidade do ser na representação de um suposto herói emoldurado, demonstrando a hegemonia do homem branco, esse que sempre é colocado como herói e emoldurado, apagando identidades negras que não são lembradas ou exaltadas. Dessa forma apagando toda representatividade dos negros e negras na sociedade e na história, não deixando que eles sejam ativos na sua própria vida, mas que eles sejam sempre mantidos a sombra do homem branco. Salve o samba. Lutemos pelo samba. Ele é território de resistência e nos liga à nossa casa.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. **AMERICA LATINA E O GIRO DECOLONIAL**. Brasília: Revista Brasileira de Ciência Política, 2013.

BETIN, Felipe. **RIO DE JANEIRO, A ORIGEM DO SAMBA COMO GÊNERO MUSICAL BRASILEIRO**. El País, 2016. Disponível em:



Revista África e Africanidades – Ano XIII – n. 34, maio. 2020 - ISSN 1983-2354
Dossiê Relações Étnico-Raciais a partir de Múltiplos Olhares, Debates e Experiências Acadêmicas

https://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/05/cultura/1454677768_746679.html.
Acesso em: 04 dez. 2019.

LEMOS, M. R. **MODERNIDADE & COLONIALIDADE: UMA CRÍTICA AO DISCURSO CIENTÍFICO HEGEMÔNICO**. Editora Appris, 2020.

MANGUEIRA, E. P. **CLÍPE OFICIAL MANGUEIRA 2019**: História pra Ninar Gente Grande. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=JMSBisBYhOE>. Acesso em: 04 dez. 2019

SANTOS, B. S. **EPISTEMOLOGIAS DO SUL**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

O direito humano à alimentação adequada como diálogo na Educação de Jovens e Adultos em Macaé



LUANA DE LIMA CUNHA

Nutricionista, residente multiprofissional em saúde da família com ênfase no campo (UFPE) –
E-mail: nutri.luanacunha@gmail.com

VANESSA SCHOTTZ

Doutora em Ciências Sociais, docente do curso de graduação em Nutrição (UFRJ Macaé) e professora colaboradora do Programa de Pós Graduação em Segurança Alimentar e Nutricional (PPGSAN UNIRIO), E-mail: vanessaschottz32@gmail.com

RUTE RAMOS DA SILVA COSTA

Doutora em educação em Ciências e Saúde, docente do curso de graduação em Nutrição (UFRJ Macaé), E-mail: ruteatsoc@gmail.com

CÉLIA MARIA PATRIARCA LISBÔA

Doutora em educação em Ciências e Saúde, docente colaboradora do curso de graduação em Nutrição (UFRJ Macaé), E-mail: celiapatriarca@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência de educação alimentar e nutricional (EAN) desenvolvida no âmbito do Projeto de extensão CulinAfro vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, *Campus* UFRJ-Macaé. A educação popular em saúde (EPS) foi adotada como referencial teórico-metodológico que orientou o diálogo sobre Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) com turmas da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). Ao longo do segundo semestre de 2018 foram realizados 7 encontros, tendo sido utilizada a Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez. Tendo como base essa experiência, buscamos refletir como a adoção da EPS possibilitou que as ações educativas gerassem processos virtuosos de diálogo e reflexão crítica sobre a realização do DHAA no contexto das relações étnico raciais por parte de estudantes inseridos na EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Direito Humano à Alimentação Adequada; Educação de Jovens e Adultos; Educação para as relações étnico-raciais.

1. Introdução

Apesar da alimentação escolar ser um direito dos estudantes da educação básica pública e dever do Estado, visando garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), somente em 2009, com a aprovação e sanção da legislação que rege o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)¹ (Lei nº 11.947/2009), passou-se a incluir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (ARRUDA, 2016).

O marco legal também estabeleceu a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como uma das diretrizes do programa e tornou obrigatória a inserção do nutricionista como responsável técnico (SCHOTTZ, 2017). A Resolução CFN nº 358/2005 define como uma das atribuições técnicas do Nutricionista o desenvolvimento de projetos de EAN para com a comunidade escolar, promovendo a consciência ecológica e ambiental.

O Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas, elaborado de forma ampla e participativa e publicado em 2012, reconheceu o caráter transdisciplinar e intersetorial da EAN, que interage como um conjunto amplo de políticas públicas como saúde, educação entre outros, ao mesmo tempo em que afirmou que esse campo de “conhecimento e prática” deve estar inserida no contexto da “realização do Direito Humano à Alimentação e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional” (BRASIL, 2012, p.22).

Nessa perspectiva, a EJA se configura como um espaço estratégico para promoção da EAN por reunir uma população acima de 15 anos para a qual não foram asseguradas as condições para iniciar ou completar os estudos na educação básica. Assim a escola se constitui instrumento para a superação de diversas opressões sofridas. Trata-se, portanto, de sujeitos historicamente atravessados por iniquidades (Vilanova; Martins, 2008), cujas ações de EAN podem, a partir do diálogo, possibilitar o questionamento das condições de desigualdades sociais, econômicas, culturais e étnico-raciais a que estão submetidos e tomada de consciência de que a alimentação adequada é um direito humano.

Todavia, ao pesquisarmos algumas plataformas acadêmicas² foi possível observar a ausência de estudos que articulem a EJA com a promoção da SAN e o desenvolvimento de ações de EAN.

Partindo dessa reflexão e entendendo o papel estratégico que deve ser exercido pela extensão universitária, o projeto CulinAfro³ desenvolve, desde

¹ O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino (Site do FNDE, acesso em 21 jul. de 2019. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>>).

² Scielo e Pubmed.

2014, atividades educativas em escola municipal de modalidade EJA, com uma proposta metodológica consoante aos princípios da educação crítica, aos preceitos da promoção da saúde, da SAN e de reflexões sobre cultura alimentar a partir das matrizes africanas.

Neste artigo apresentamos um relato da experiência de promoção da EAN em uma escola de EJA em Macaé, desenvolvida no âmbito do Projeto CulinAfro durante o segundo semestre de 2018. Buscamos refletir como a adoção do referencial teórico-metodológico da Educação Popular em Saúde (EPS) possibilitou que as ações educativas gerassem processos virtuosos de diálogo e de reflexão crítica sobre a realização do DHAA por parte de estudantes inseridos na EJA.

2. Educação Popular em Saúde: caminhos para conectar Educação Alimentar e Nutricional, Direito Humano à Alimentação e a Educação de Jovens e Adultos

Em 2006, a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional - LOSAN institucionalizou a Segurança Alimentar e Nutricional a partir da criação de um sistema público de SAN e da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) (BRASIL, 2006). A referida política, regulamentada em 2010 (Decreto 7272/2010), é fruto de um intenso processo de participação e construção social e reúne um conjunto de ações organizadas em nove diretrizes que visam garantir a produção, oferta e o acesso a alimentos para toda população (BRASIL, 2006; CONSEA, 2004; SCHOTTZ & FARIAS, 2018).

A LOSAN definiu a SAN como:

A realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde que respeitem diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (Art. 3º, lei nº 11.346/2006 - LOSAN)

Nessa perspectiva, a garantia da SAN deve ser baseada em práticas alimentares promotoras de saúde, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, pois é um direito se alimentar adequadamente, com respeito às particularidades e características culturais de cada região.

O marco legal estabelece que a SAN se configura, portanto, em um objetivo de política pública orientado por dois princípios basilares: o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e a Soberania Alimentar (SOBAL) (MALUF, 2007).

³ O Projeto CulinAfro, a culinária afro-brasileira como promotora da alimentação saudável, está vinculado ao curso de Nutrição da UFRJ *Campus* Macaé e pretende identificar e promover reflexões sobre a culinária afro-brasileira, como ferramenta pedagógica e didática, para discutir questões relacionadas à alimentação, visando à promoção da saúde.

O DHAA se configura como um dos direitos fundamentais da humanidade. Ainda que reconhecido em diversos tratados internacionais, somente em 2010, esse direito foi incorporado ao artigo 6º da Constituição Federal Brasileira, por meio de uma proposta de emenda constitucional. Essa conquista resulta de um rico processo de mobilização social protagonizado por um conjunto amplo de organizações, redes e movimentos que lutam pela SAN no Brasil.

Todos os seres humanos, independentemente de sua classe, gênero, sexualidade, idade, etnia, raça, religião ou qualquer outra característica intrínseca ao mesmo, são portadores dos direitos previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948 e na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Essa Lei magna reconhece a dignidade inerente a todo ser pelo simples fato, único e exclusivo de ter nascido humano e que deve ser assegurado pelo Estado, definido por um pacto mundial do qual o Brasil é signatário (MALUF, 2007; WEITZMAN; ALMEIDA, 2008; BRASIL, 2006).

Convém lembrar que o DHAA possui duas dimensões indivisíveis, o direito a estar livre da má-nutrição e da fome e, o direito a alimentar-se de forma adequada. Refere-se, portanto, não apenas à quantidade de alimentos suficiente para nutrir o corpo, mas à qualidade e às condições de acesso para que a alimentação possa ser saudável, digna, apropriada às necessidades e à cultura alimentar (ABRANDH, 2010; WEITZMAN; ALMEIDA, 2008).

A PNSAN busca contemplar todos os atributos de que trata o DHAA: disponibilidade, adequação, acesso físico, econômico e estável aos alimentos, respeitando a dignidade humana, de modo a oferecer condições concretas para que os diferentes grupos sociais, cada um com suas especificidades, acessem, com dignidade, alimentos de qualidade, em quantidade e regularidade, produzidos de modo sustentável e permanente (ABRANDH, 2010; CONSEA, 2004).

A EAN possui íntima relação com a SAN, visto que contribui para promover um processo permanente e gerador da prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis, estimulando a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo. Configura-se, portanto, em um dos campos de atuação da PNSAN (BRASIL, 2012), que prevê entre as suas diretrizes a instituição de processos permanentes de EAN (BRASIL, 2010) que devem contribuir para a realização do DHAA.

Nessa direção, a escola pública, por sua relevância para a promoção de hábitos alimentares saudáveis e realização do DHAA dos escolares⁴, passou a ser considerado um importante equipamento público de SAN. Como destacado anteriormente, a EAN foi definida como uma das diretrizes que orientam as ações do PNAE em sintonia com a PNSAN (SCHOTTZ, 2017).

⁴ De acordo com levantamento efetuado pelo IBASE junto a populações em situação de vulnerabilidade que estavam inseridas no Programa Bolsa Família, o PNAE se constituía na segunda principal fonte de alimentação das crianças (IBASE, 2008).

O Marco de EAN para as Políticas Públicas também reconhece a escola como espaço prioritário para o desenvolvimento de práticas contextualizadas e críticas de EAN e que estejam inseridas em uma perspectiva de realização do DHAA. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se estabelece como espaço estratégico para o desenvolvimento dessas ações que devem visar o combate à exclusão e desigualdade social. A alfabetização, é uma “ferramenta para processos de transformação dos indivíduos e coletividades, especialmente quando vinculada a outros domínios da vida social como a saúde” (PIERRO, 2005, p. 19).

Nessa perspectiva, entendemos que o referencial teórico-metodológico da Educação Popular em Saúde (EPS) apresenta um enorme potencial para a promoção da EAN no âmbito da EJA. A EPS se configura em um instrumento gerador de empoderamento e autonomia dos sujeitos, a partir do diálogo entre os diversos saberes e da participação ativa da comunidade, capaz de promover a transformação de realidades sociais através da produção espaços democráticos para o debate e crítica sociais (RAIMONDI, 2018).

As ações de EAN baseadas na EPS permite aos sujeitos o reconhecimento sobre seus direitos, no que tange a SAN e a partir da sua realidade social, frequentemente permeada pela iniquidade, a fim de que possa compreender-se como sujeito social, político e promotor de transformações.

Cabe destacar que, em 2013, o governo federal instituiu a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do SUS (PNEP-SUS), cujos princípios são: o diálogo, a amorosidade, a problematização, a construção compartilhada de conhecimentos, a emancipação e o compromisso com a construção de um novo projeto democrático e popular.

Há, portanto, um estreito diálogo entre os princípios da PNEP-SUS e do DHAA. Ao assumir os princípios da EPS, a EAN possibilita o desenvolvimento de processos mais efetivos e eficazes, visto que promove a reflexão crítica sobre a realidade do sujeito no espaço em que vive e sua relação com a comida, por meio da comunicação dialogada, visando à autonomia de pessoas e grupos.

O parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁵ estabelece que a EJA possui funções reparadora, equalizadora e qualificadora, desempenhando papel estratégico na redução das desigualdades (BRASIL, 2000). A EJA se constitui modalidade educativa que tem por objetivo oportunizar espaço de desenvolvimento pleno de cidadania e formação do sujeito, a partir da educação. Desta forma, a EJA é um mecanismo de conferência de equidade social e de restauração de direitos à educação, do qual muitos jovens e adultos brasileiros foram excluídos (VILANOVA; MARTINS, 2008).

Olhando especificamente a EJA de Macaé, um estudo realizado por Costa *et al* (2019) em uma escola de grande porte, observou-se que o perfil de estudantes é majoritariamente negro; sendo 44,7%pretos e 32,5%, pardos.

⁵ Esse parecer é considerado o principal documento regulador da EJA.

Ainda se encontra 16,3%, brancos, 4,0% amarelos e 2,44% indígenas, segundo o critério de autodeclaração e consideradas as classificações de raça/cor/etnia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Nessa perspectiva, a realização de práticas de EAN na EJA, contextualizadas a partir da SAN e do DHAA, conforme estabelece o MREAN, requer um diálogo estreito com a questão das desigualdades étnico-raciais. Cabe destacar que o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) considerou que o racismo institucional se constitui em uma grave violação ao DHAA das populações negras.

Neste sentido, é fundamental combater o racismo institucional em seu aspecto material, expresso na indisponibilidade e/ou acesso reduzido das populações negras, povos indígenas e povos e comunidades tradicionais às políticas de segurança alimentar e nutricional e ao acesso às políticas de titulação e demarcação de suas terras e territórios; e também no aspecto de acesso ao poder, manifesto no menor acesso à informação, menor participação e controle social e escassez de recursos (CONSEA, EM nº 003/2017).

O direito à educação possui especificidades que se relacionam à EAN, devendo ser intercultural, garantindo a integralidade e a intersetorialidade, sem se limitar às crianças e aos jovens. Possui importância soberana na universalização de direitos e na elaboração de estratégias apropriadas e adequadas às condições de tomada de consciência dos indivíduos para a concretização de mudanças sociais, no que tange a EAN enquanto política pública e no resgate de uma educação popular com caráter participativo e contestador, visto que a educação é ação política (GADOTTI, 2013).

Ao relatar a experiência desenvolvida no âmbito da disciplina de Educação Alimentar e Nutricional ministrada a graduandos/as de Nutrição da UFRJ/Macaé, Costa et al (2018) concluem que a adoção da da EPS como base teórica-metodológica da disciplina possibilitou que os discentes refletissem acerca do reconhecimento do racismo como estruturante das desigualdades que afligem à população negra no contexto da Educação, Alimentação e Saúde.

3. A trajetória metodológica

Foi realizada uma ampla revisão bibliográfica a respeito do conceito de SAN e do DHAA no Brasil e da PNSAN (LOSAN, 2006; CONSEA, 2004; ABRANDH, 2013). Também buscamos aprofundar o olhar sobre os princípios e diretrizes que orientam a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS), o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (BRASIL, 2013; BRASIL, 2012) e a EJA.

O presente relato parte das experiências extensionistas vivenciadas no âmbito do projeto de extensão “CulinAfro: A culinária afro-brasileira como promotora da alimentação saudável”. As experiências ocorreram no segundo semestre de 2018, em uma escola pública no município de Macaé/RJ, junto a duas turmas do primeiro segmento do ensino fundamental, modalidade EJA.

A Metodologia da Problematização foi empregada a partir da utilização do Arco de Maguerez (AM) como aparelho motor na busca do desenvolvimento de oficinas pautadas em uma construção coletiva junto aos educandos. Esta metodologia possui grande potencial educativo por partir da observação da realidade sob ângulos diversos, compondo um caminho didático.

O AM é apontado como referência da educação problematizadora. Inspirada em Paulo Freire e tendo sua fundamentação teórica por meio de cinco etapas, partindo da realidade e retornando a mesma - Observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade - desencadeando a transformação do sujeito através da análise de sua realidade (COLOMBO, 2007).

A aplicação do AM inicia com a observação da realidade, que carece de atenção, cuidado e diálogo. É imprescindível que, nesse processo, se considere a participação ativa dos sujeitos da ação, portanto, ao/a educador/a cabe as ações “ver e ouvir, indagar e discutir” (FREIRE, 1978, p. 19). Conjuntamente, educadores/as e educandos/as, devem identificar os problemas e elegerem um recorte da realidade que seja factível ao processo educativo em desenvolvimento (VILLARDI et al., 2015).

A segunda etapa indicada pelo AM consiste em determinar os pontos-chave do recorte da realidade anteriormente eleito, isto é, que questões são determinantes, quais são os entraves ou situações-limite que são prioritárias à comunidade/grupo/sujeitos participante, como também, é fundamental considerar quais são as características facilitadoras presentes no cenário estudado que dialogam com as problemáticas centrais (VILLARDI et al., 2015).

A teorização é o terceiro momento do AM. Nessa fase ocorre uma consulta minuciosa a distintos conteúdos, sejam eles científicos, populares, entrevistas, publicações locais. A intenção é reunir acúmulos para a compreensão aprofundada dos assuntos que compõem os pontos-chave. Os participantes são convidados a participarem desse estágio, sendo assim, tal investigação não deve se limitar aos materiais técnico-científicos, mas considerar as possibilidades inerentes à comunidade.

Na penúltima etapa do AM, “a elaboração de hipótese de solução”, a comunidade e os/as educadores/as iniciam a elaboração de soluções educativas para os problemas elegidos. A criatividade somada a criticidade são fundamentais para que o planejamento das iniciativas seja potente e realizável. Na fase em questão, educadores/as e educandos/as podem eleger os instrumentos facilitadores e convidar os parceiros/as necessários à sua viabilização (VILLARDI et al., 2015).

O último passo é a aplicação à realidade, o que consiste em experimentar a solução prevista. Essa é uma ação, onde o coletivo deve estar sensível às potencialidades e fragilidades, em um exercício avaliativo do que foi executado, para, por fim, voltar a observar conjuntamente a realidade e identificar as transformações positivas ou a estagnação e retrocessos (VILLARDI et al., 2015).

Na experiência extensionista que compõe o presente artigo, o caminho metodológico iniciou com a aproximação da equipe do projeto com o corpo gestor e docente da referida escola municipal. O primeiro segmento possuía duas turmas de segundo ano do ensino fundamental, no turno noturno, cujas professoras estavam dispostas a participarem de todo o processo, assim como a ceder os tempos de aula necessários ao desenvolvimento das ações educativas.

As atividades foram planejadas pela equipe e desenvolvidas nas turmas, com um intervalo de quinze dias, entre uma e outra. Utilizamos como recursos didáticos exposições de vídeos, músicas populares brasileiras e dinâmicas de grupo, nas quais a comida era um item fundamental para provocar os paladares e as narrativas. O primeiro encontro buscou a apresentação de todos, a construção de vínculos e a identificação os temas de interesse a respeito da alimentação e nutrição. Após uma seleção coletiva, decidimos conjuntamente o assunto que mediará o próximo encontro. A partir deste ponto, os temas subsequentes eram aprofundamentos do primeiro.

Concluídas as etapas do AM, junto aos estudantes, realizamos uma roda de conversa com as docentes das turmas de EJA para apreciar as percepções delas a respeito das atividades e, se de algum modo, a EAN se desdobrou nas demais aulas daquelas turmas.

4. Comendo, conversando e refletindo sobre o Direito Humano à Alimentação Adequada

O período de realização do projeto na escola foi setembro a novembro de 2018 e contou com a participação de 24 estudantes, com idade entre 16 e 84 anos e 4 professoras. Ocorreram 7 encontros, sendo os 2 primeiros para apresentação do projeto ao colegiado docente e às gestoras. A partir do 3º encontro começamos a trabalhar com as turmas e, por fim, realizamos uma roda de conversa de avaliação com os/as educandos/as e as professoras das referidas turmas.

O primeiro encontro com o colegiado docente e gestor foi marcado por uma chuva de dúvidas a respeito do projeto. As narrativas demonstravam uma inquietude com a temática central do projeto “a comida de matriz africana”, que segundo eles/as, poderia gerar um desconforto com o alunado. Em um determinado momento, quando a conversa parecia destinar à não execução do projeto na escola, um dos docentes da cadeira de história explicitou que o temor presente nas narrativas e/ou no silêncio dos/as colegas de profissão tinha relação com a abordagem da dimensão religiosa de matriz africana nas atividades com os/as estudantes. Havia resistência em se discutir a temática naquela comunidade escolar que se ressentia em função dos desdobramentos de uma tentativa anteriormente realizada.

Conceição (2016), em seu artigo intitulado “Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: lei 10.639/2003” faz uma denúncia a respeito da efetivação da Lei 10.639/2009, no que tange à articulação com os aspectos religiosos de matriz africana. Segundo a autora, este é ainda um desafio a ser

superado, já que a religião é elemento constituinte da cosmovisão africana (OLIVEIRA, 2006). A lei traz consigo a proposição de um novo projeto de sociedade, na qual as atitudes discriminatórias e desrespeitosas para com as religiões de matriz africana não são aceitáveis. Por isso, Conceição (2016, p.124) aclama, e a ela unimos as nossas vozes, a respeito da urgente necessidade de “dar visibilidade às heranças ancestrais africanas preservadas a duras penas no Brasil”, por meio da qual, negros/as puderam salvaguardar “no corpo e na memória o legado das diferentes civilizações negro-africanas e afro-brasileiras”.

Como se tratava de nossa primeira experiência naquela escola, isto é, estávamos construindo os vínculos e confiança com aquela comunidade, pactuamos que nossa abordagem estaria centrada nos debates da comida de matriz africana, na perspectiva da culinária doméstica. No entanto, não nos furtaríamos às discussões da dimensão religiosa, caso esse fosse o interesse dos/as estudantes. O encontro seguinte, com o mesmo grupo colegiado e gestor, foi destinado à escolha da(s) turma(s) que nos receberia(m) naquele semestre. O grupo consensuou que poderíamos trabalhar com os segmentos iniciais, já que o número de estudantes estava dentro das possibilidades e recursos materiais que tínhamos para o desenvolvimento das oficinas (até 30 pessoas) e as professoras estavam dispostas a nos ceder os primeiros turnos de aula.

A aproximação entre os sujeitos, no desenvolvimento de ações de extensão sobre o tema comida de matriz africana envolve, “uma mistura de sentimentos, bloqueios, preocupações” que podem fazer com que o extensionista, “ainda com pouca vivência nesse tipo de trabalho, não converta esse ‘espanto’ em obstáculo ao início de sua jornada” (Leite e Vasconcelos 2007, p 173). Costa (2012), aponta alguns desafios de falar e ouvir sobre temas tão profundos quanto a alimentação, especialmente quando tais narrativas são compartilhadas entre aqueles/as que pouco ou nada conhecem a respeito um do outro. Falar sobre alimentação expõe o sujeito, sua realidade, classe, tabus/interdições e posição política.

Estávamos cientes de nosso desafio, mas ao mesmo tempo confiantes de que a interação poderia nos oferecer a oportunidade de construir, coletivamente, novas reflexões sobre a comida de matriz africana e sua potência na produção da saúde. Tomadas de esperança decidimos seguir com o projeto.

O primeiro encontro com os/as estudantes se deu a partir da reunião de duas turmas do primeiro segmento em uma sala de aula. As apresentações dos/as participantes seguiu a seguinte dinâmica de grupo: a pessoa dizia o seu nome e indicava uma comida que mais gostava, porém, ela deveria ter a mesma inicial do seu nome próprio. A nossa equipe começou, 5 graduandas e 3 docentes. Em seguida os/as estudantes da EJA começaram as suas apresentações, no entanto, percebemos que as primeiras letras dos alimentos escolhidos não correspondiam às dos seus nomes. Voltamos a explicar os critérios para a escolha dos alimentos.

Foi então que uma das professoras da EJA rapidamente, mas com a máxima discrição, nos sinalizou que aquela turma acolhia estudantes no processo de alfabetização. Seguimos a dinâmica, desconsiderando o critério das iniciais do nome, e todas/os participaram. A experiência acima relatada, nos indicou que deveríamos nos atentar para as próximas atividades, considerando os desafios de uma turma que estava aprendendo a ler. E principalmente, precisávamos envolver as professoras no processo de planejamento das ações.

Seguindo nossa busca de aproximação/observação da realidade dos/as educandos/as, naquele primeiro encontro, compartilhamos preparações culinárias africanas. O primeiro prato degustado, oriundo do Egito, chama-se baba ganoush, já o segundo, da Costa do Marfim, intitulado kedjenou. A experimentação das preparações culinárias proporcionou-nos um ambiente agradável para conversar sobre aqueles sabores africanos, como também os alimentos preferidos de cada um/a.

Continuando a atividade, organizamos quatro rodas de conversa de até quatro pessoas. Pretendia-se, com esses pequenos grupos, identificar a realidade alimentar dos/as educandos/as, sua relação com os alimentos e, também, proporcionar a criação de vínculo, sendo este fundamental para a interação da turma e a potencialização da metodologia aplicada. Alguns, que não quiseram narrar as suas histórias, preferiram desenhar. Todos/as foram acolhidos/as em suas escolhas sobre como interagir com o grupo. Ao final, um/a representante de cada equipe compartilhou, com toda turma, um resumo do diálogo realizado com os seus pares.

Seguindo os passos do AM, os “temas” de maior destaque foram: as experiências com a produção da farinha de mandioca em casas de farinha, o feijão como um prato amplamente apreciado; a farinha de mandioca como a que confere “sustância” ao feijão; e as lembranças de atividades de produção de comida, coleta de alimentos e a pesca. Os/as estudantes demonstraram que a participação em atividades relacionadas ao preparo da comida da família fazia parte de seu cotidiano. Outro fator interessante foram as referências às “roças”, os interiores dos estados da Bahia, Recife e Espírito Santo, dos quais eram oriundos.

No segundo encontro, chegamos um pouco mais cedo à escola para discutir a atividade com as professoras e pensar ajustes ao planejado. Utilizamos, neste dia, materiais visuais para apoio e desenvolvimento da atividade, após constatação (em primeira oficina) da dificuldade de alguns educandos em conectarem as letras. Buscou-se contextualizar e entender o cotidiano alimentar dos/as educandos/as a partir da exposição fotográfica “Pão Diário”. Ao analisarem as fotografias selecionadas do projeto Daily Bread, do fotógrafo Gregg Segal (<https://www.greggsegal.com/P-Projects/Daily-Bread/2/caption>), em que crianças de diferentes partes do Brasil são apresentadas juntamente com os alimentos comumente consumidos no seu desjejum/café da manhã, os/as educandos/as expuseram opiniões sobre cultura alimentar, quantidade/qualidade dos alimentos, a influência da renda nos hábitos alimentares e identificaram o arroz, o feijão e a farinha como alimentos indispensáveis.

As fotos despertaram muitas reflexões sobre aspectos que influenciavam os hábitos alimentares: poder aquisitivo, acesso físico aos alimentos e contextos da vida. Alguns relatos foram marcantes por seu conteúdo e por mobilizarem a concordância dos demais. O primeiro teve relação com a foto de uma criança de ambiente urbano, cujos alimentos consumidos eram basicamente produtos ultraprocessados (biscoitos recheados, *snacks*, pizzas, cereais matinais, cachorro-quente etc). Para alguns, aqueles produtos eram saborosos e, por isso desejáveis ao consumo, no entanto, inacessíveis financeiramente. O segundo relato é enunciado após a apresentação das fotografias das crianças indígena e quilombola que, segundo eles, era uma comida de verdade, a mesma que comiam na roça, sem veneno e que fazia bem à saúde. Por último uma conclusão, a de que a renda mensal de suas famílias não lhes permitia acessar alguns alimentos e, ainda, no final do mês há escassez de recursos financeiros, de tal modo que a alimentação cotidiana, por vezes se restringe ao arroz, feijão e farinha.

A farinha foi identificada, de forma unânime, como alimento principal na memória alimentar de muitos deles, e, portanto, foi escolhida como o tema para o próximo encontro. A experiência acima relatada trata-se da etapa de identificação dos pontos-chave do Arco de Maguerez: a farinha de mandioca e a sua relação com o DHAA.

No terceiro encontro, foi realizada uma atividade que dividiu os/as educandos/as em pequenos grupos, para estimular o compartilhamento de ideias de forma lúdica e participativa. “Farinha com Prosa” foi o nome dado à dinâmica que consistiu na montagem de quatro estações com mesa e cadeiras. Cada uma continha uma preparação a base de mandioca, a saber: mingau de tapioca com coco, café com farinha, biscoito de polvilho e farofa com ovo. A última preparação foi uma contribuição voluntária de uma estudante da EJA.

Além da comida, em cada mesa havia uma mediadora (componente da equipe do Culinafro) e uma pergunta baseada no último encontro, a saber: 1) “O que é saúde pra você?”; 2) “O que é comida de verdade?”; 3) “Você acha que as desigualdades fazem mal a sua saúde?”; 4) “A merenda escolar é um direito?”. Os participantes podiam conversar e comer por 15 minutos. Ao sinal da monitora, trocavam de mesa, até que todos/as tivessem participado de todas as estações.

Os relatos que mais se destacaram são: os/as estudantes estão conscientes de que a alimentação escolar é um direito que a eles/as pertencem enquanto cidadãos/ãs e não é uma esmola/benesse. Afirmaram, categoricamente, que os impostos pagos por eles/as é parte do recurso destinado a garantia desse direito. No entanto, compreendem que o DHAA não é concretizado, quando se estabelece um horário de encerramento do serviço de alimentação que não considera o horário de entrada dos/as estudantes que trabalham longe da escola e que realizaram a última refeição no almoço. Questionaram como poderia essa pessoa estar fisicamente bem para acompanhar os tempos de aula noturna.

Ao contrário de nossa experiência, um estudo realizado por Freitas e Fontes (2008, p. 42) descreveu que alunos, professores e merendeiras

desconheciam os objetivos políticos do Programa Nacional de Alimentação Escolar e os dois últimos expressaram a alimentação escolar como “obrigação”; “necessidade”; “que o governo dá e o aluno tem que receber”. O relato de merendeiras⁶ e professores de escolas públicas da Bahia, a alimentação escolar é doada e não pode ser negada pelo/a estudante; “não precisa ter gosto” (FREITAS; FONTES, 2008, p. 42).

Outro ponto ao longo da oficina foi que voltar a estudar na fase adulta é um dos principais fatores promotores de saúde em suas vidas, ainda que haja muitos desafios, seja pela necessidade de conciliar trabalho, estudo, cuidados com a família e outros afazeres, como também pelas dificuldades inerente ao próprio processo de aprendizagem. Segundo eles/as, estudar faz a mente ficar ativa e com novas ideias, ajuda na socialização, possibilita a construção de amizades e faz enxergar o mundo de outras maneiras.

Sobre as desigualdades, os/as participantes afirmaram, unanimemente, que estas fragilizam o acesso aos alimentos, geram preocupação e emoções que fazem a pessoa se sentir insegura sobre o que vai acontecer no futuro próximo. Eles/as enunciaram suas insatisfações com o cenário de injustiça social/econômica a que muitos/as foram expostos ao longo de toda vida e expressaram, ainda, o desejo de um mundo mais justo e equânime.

Por fim, para eles/as, a comida de verdade é a comida da roça, frutas e vegetais plantados no quintal, comida fresca e sem venenos. Essa comida não vem pronta para o consumo, por isso precisa de preparo, o que impõe uma dedicação na cozinha. De acordo com uma estudante, cozinhar, muitas vezes não é uma tarefa compartilhada entre os sujeitos da família, especialmente os homens. A falta de participação masculina sobrecarrega as mulheres. Várias estudantes concordaram, dizendo que a naturalização da tarefa doméstica como feminina, as sobrecarrega desde a infância. Ao final dessa atividade, elencaram o tema saúde para o encontro seguinte.

No quarto e último encontro com os/as alunos/as apresentamos o vídeo “Professor de Farinha” (<https://youtu.be/pqN3-vQDeGI>) e a música “Farinha” (Djavan). Logo após, realizou-se um diálogo centrado nas exposições de áudio e vídeo. Nesse encontro foram utilizados os conceitos sobre saúde elencados por eles/as na oficina anterior (estudar, trabalhar, comer bem). Concluímos a ação com a dinâmica “sonhos e estratégias: a saúde em foco”. Conversamos sobre as ações que poderiam ser realizadas individualmente e/ou coletivamente para impulsionar transformações na saúde de todos/as. As

⁶ Embora a nomenclatura merendeira não seja um consenso entre os estudiosos do PNAE, visto que alguns defendem a utilização desta terminologia pelo caráter afetivo que carrega, enquanto outros ressaltam que este termo remete a uma ideia distinta da proposta atual do PNAE, uma concepção superada no programa em que a merenda escolar deu lugar à alimentação escolar. Então, diante da ausência de um termo na Lei que orienta o PNAE, optamos pelo uso de “merendeira”, assim como está na Portaria 1.010, para nos referirmos ao profissional que não somente manipula os alimentos, mas que o serve, interagindo com o aluno e o estimulando a adotar uma prática alimentar diferenciada, um verdadeiro educador.

hipóteses de solução elencadas foram continuar a estudar, pois faz bem para a saúde mental, dormir bem, comer comida de verdade e fazer esportes.

Para avaliação do caminho educativo realizado ao longo dos encontros, utilizamos duas estratégias: uma roda de conversa com os educando/as e uma adaptação da metodologia Grupo de Diálogos (GD), com as professoras.

Na roda de conversa com os educandos/as foram elencadas as fragilidades e potencialidades das atividades realizadas. Para a alegria da equipe do Culinafro, ouvimos muitos elogios no que tange a produção das ações, materiais educativos e preparações culinárias. Alguns/mas destacaram que se sentiram respeitados/as, acolhidos/as e valorizados/as. Outros/as estavam felizes por se lembrarem do tempo da infância e que, mobilizados/as pelas ações do projeto voltaram a cozinhar os alimentos dessa época saudosa.

Já na roda de conversa de avaliação com as professoras da EJA, os relatos enunciaram que, inicialmente, as mesmas imaginavam que trataríamos de uma comida africana muito distante da realidade alimentar da comunidade escolar e que utilizaríamos um vocabulário acadêmico rebuscado que seria de difícil compreensão. No entanto, manifestaram-se surpresas com o uso de preparações, cujos sabores se aproximavam do paladar cotidiano e com a postura propositiva/sugestiva e de valorização da realidade alimentar dos/as estudantes, adotada pela equipe Culinafro, gerando um ambiente de cooperação e respeito.

A percepção das professoras foi de que a equipe conseguiu cativar o interesse dos/as educandos/as de modo que os/as mesmos/as passaram a interagir, mesmo aqueles que, até então, nunca tinham falado em sala de aula. Avaliaram, ainda, que as atividades foram prazerosas e dinâmicas, com tempo de execução adequado. A participação dos/as educandos, no projeto foi gradativa, e além disso, as professoras da EJA observaram que os/as estudantes estavam interessados/as e comprometidos/as, de modo que não saiam antes do encontro terminar.

Na visão delas, os principais fatores que contribuíram para o sucesso das oficinas foram: i) a valorização da memória alimentar da infância; ii) o interesse genuíno da equipe pela história da alimentação dos/as estudantes e tal valorização se desdobrou em autoconfiança e vontade de participação; iii) a possibilidade dos educandos/as exercitarem uma experiência degustativa, deixando o ambiente mais agradável e interativo; iv) o emprego de metodologias participativas que estimularam a interação entre os estudantes, a formação de grupos e o diálogo, considerados por elas com um dos maiores desafios no trabalho desenvolvido com turmas iniciais de EJA.

Outro ponto destacado pelas professoras refere-se ao fato do projeto não ter trabalhado com temas pré-estabelecidos, pois, intencionalmente, buscou-se abordar temáticas a partir do interesse e da realidade dos/as educandos. A farinha foi um exemplo. No decorrer do projeto, esse alimento, passou a ser também um tema aproveitado, pelas professoras da EJA como conteúdo nas aulas regulares de matemática, para calcular os ingredientes de receitas com farinha, compartilhadas pelos/as educandos/as. Na aula de

português, por exemplo, utilizaram a farinha para introduzir o conteúdo dos encontros consonantais “nh”, “ch” e “lh”.

Por fim, um último item que desejamos destacar refere-se à observação a respeito do referencial teórico-metodológico do projeto. Para uma das docentes não restava dúvidas de que havíamos nos baseado em Paulo Freire.

5. Considerações finais

Verificou-se que a comida é potencialmente comunicativa, pois medeia o diálogo e conquista atenção. E a comida de matriz africana, como instrumental pedagógico, parece nos aproximar das experiências alimentares dos educandos da EJA, facilitando o diálogo. A prática de educação popular em saúde proporcionou maior interação nas atividades, devido sua construção horizontal e uso de metodologias ativas. Possibilitou-se, assim, a inclusão dos alunos com deficiência, o entrosamento entre as turmas, o conhecimento e valorização de suas histórias e o prazer na realização das atividades. Ocorrendo um aumento do quantitativo de participação dos escolares de acordo com o decorrer das oficinas.

Apesar do desconhecimento inicial do grupo a respeito dos termos Segurança Alimentar e Nutricional e do Direito Humano à Alimentação Adequada, os mesmos apontaram conhecimentos que se relacionam aos seus direitos no que concerne aos conceitos apontados e, aos passos do Guia Alimentar para a População Brasileira, pela valorização do consumo de alimentos *in natura* em detrimento dos alimentos industrializados.

Por fim, os conteúdos debatidos foram aproveitados nas aulas seguintes às oficinas, em diferentes disciplinas do currículo básico. Demonstrando-nos que não só é possível, como fundamental a realização de ações de educação alimentar e nutricional intersetoriais e transdisciplinares.

REFERÊNCIAS

ABRANDH. **Direito Humano à Alimentação Adequada no Contexto da Segurança Alimentar e Nutricional**. Brasília: ABRANDH, 2010.

ARRUDA TEO, C. R. P. et al. Direito humano à alimentação adequada: percepções e práticas de nutricionistas a partir do ambiente escolar. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 15, n. 1, p. 245–267, 8 dez. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE 11/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.

BRASIL. Lei n.º 11.346. **Lei de Segurança Alimentar e Nutricional**. 15 set. 2006.

BRASIL. Decreto 7272. **Decreto que regulamenta o Sistema e a Política Nacional de SAN.** 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas.** – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria nº 2.761, de 19 de NOVEMBRO DE 2013.** Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS).

BRASIL. **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional.** 1988

BRASIL. **Política de Segurança Alimentar e Nutricional** – proposições do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Documento aprovado na plenária do CONSEA de 12 de agosto de 2009.

CONSEA. **Princípios e Diretrizes de uma Política de Segurança Alimentar e Nutricional.** Textos de Referência da II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília, julho de 2004.

CONSEA. **Exposição de Motivos nº 003-2017 sobre Racismo Institucional: Terra e Território.** Brasília: CONSEA, 2017.

COLOMBO, A. A. **A Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores.** Semina: ciências sociais e humanas, v. 28, n. 2, p. 121–146, 2007.

CONCEIÇÃO, J.S. Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: lei 10.639/2003.

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 113-126, jan./abr. 2016

COSTA, R.R.S. et al. **Culinária Afro-Brasileira: um sabor possível na Educação de Jovens e Adultos.** Cadernos Cenpec, [S.l.], v. 9, n. 1, ago. 2019. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/458>. Acesso em: 14 mar. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v9i1.458>.

COSTA, R.R.S. **Em busca das concepções do saudável: a fala de gestores e responsáveis técnicos do Programa Nacional de Alimentação Escolar de municípios do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGANS; 2012.

COSTA, R.R.S.; RIZZO, T.P.; SCHOTTZ, V.; SANTOS, J.L.R. **O que o Racismo tem a ver com a Educação Alimentar Nutricional?** Trabalho apresentado no: II Congresso de Pesquisadores(as) Negros (as) da Região Sudeste, 2018, Belo Horizonte, BH..

FREIRE, P. **Cartas à Guiné, Bissau: registros de uma experiência em processo.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, M.C.S; FONTES, G.A.V. Alimentação na escola pública: um estudo com adolescentes em unidades de ensino de municípios baianos. In: FREITAS, M.C.S.; FONTES, G.A.V.; OLIVEIRA, N.. (Org.). **Escritas e narrativas sobre alimentação e Cultura.** Salvador: EDUFBA, 2008, p. 37-54.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos como Direito Humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2 Jul. 2013.

IBASE. **Repercussões do Programa Bolsa Família na Segurança Alimentar e Nutricional da Família Beneficiadas**. Documento Síntese. Jun 2008. Disponível em: https://ibase.br/userimages/ibase_bf_sintese_site.pdf

LEITE, S.N.; VASCONCELLOS, M.P.C. Construindo o Campo da Pesquisa: reflexões sobre a sociabilidade estabelecida entre pesquisador e seus informantes. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.16, n.3, p.169-177, 2007.

MALUF, R. **Segurança Alimentar e Nutricional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, D. E. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. 3. ed. Curitiba: Popular, 2006. 188 p.

PIERRO, M.C.D. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: Departamento de Educação de Jovens e Adultos/Secad e Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil – RAAAB. **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: 2005.

RAIMONDI, G. A. et al. Intersetorialidade e Educação Popular em Saúde: no SUS com as Escolas e nas Escolas com o SUS. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 2, p. 73–78, jun. 2018.

SCHOTTZ, V; FARIAS, F. A interface entre vigilância alimentar e nutricional e Segurança Alimentar e Nutricional In: **Alimentação e Nutrição: da infância à adolescência: diálogo multidisciplinar com a prática em saúde**. ALMEIDA, M.L; et al (orgs) 1ª ed.: Red Publicações, 2018, p. 199-207.

SCHOTTZ, V. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): controvérsias sobre os instrumentos de compras de alimentos produzidos pela Agricultura Familiar**. Rio de Janeiro, 2017. 228f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Educação em Ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciências e educação**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

VILLARDI, M.L.; CYRINO, E.G.; BERBEL, N.A.N. A metodologia da problematização no ensino em saúde: suas etapas e possibilidades. In: **A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 45-52. 2015.

WEITZMAN, R.; ALMEIDA, M. **Educação popular em segurança alimentar e nutricional: uma metodologia de formação com enfoque de gênero**. Belo Horizonte: Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas, 2008.

A mitologia brasileira

MARIA RAQUEL MORAIS FERNANDES

Graduanda em Licenciatura em História, Universidade Federal de Viçosa, e-mail:
ariamoraisher@gmail.com



Pintura A redenção de Can, - M. Brocos Rio de Janeiro, 1895

RESUMO: O presente artigo é um desdobramento de uma pesquisa desenvolvida durante o curso de História e Cultura Afro-Brasileira. Dialogando com os textos que buscam debater a existência – ou a inexistência – de uma democracia racial no Brasil, encontro em Abdias do Nascimento uma inspiração a partir de seu questionamento, “Democracia racial no Brasil: mito ou realidade?”. Acredito que sua discussão é suficiente para evidenciar a realidade racial brasileira, mas possibilita novas perspectivas. A reflexão ontológica sobre o termo mito, utilizado pelo autor ao definir a ideia de democracia racial no Brasil nos instiga a pensar quais são as facetas da história nacional que nos possibilita categorizar a democracia racial como um mito. Desse modo, a proposta desse artigo é pensar a concepção de uma mitologia brasileira, na qual o ideal de democracia racial se faz verdadeiro como estratégia de silenciamento da população não branca e sobretudo na construção de uma brasilidade. A metodologia usada para a construção da argumentação está baseada em uma análise documental do texto, Como se deve escrever a história do Brasil, de Carl Friedrich Philipp von Martius de 1845, alinhado a uma revisão bibliográfica. Não pretendo neste artigo pensar o surgimento do conceito de democracia racial no debate social e acadêmico, mas sim perceber como a proposta do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB de uma sociedade harmônica possibilita o surgimento dessa concepção por meio de um silenciamento das contradições e diferenças da sociedade brasileira para que emergja mais evidentemente um sentimento de pertencimento.

PALAVRAS-CHAVE: Democracia racial; Nação; IHGB.

1. INTRODUÇÃO

É recorrente o questionamento de como o Brasil, um país de proporção continental, formado por diversas populações, culturas, e costumes conseguiu constituir uma cultura nacional tão harmônica. É ingênuo acreditar que essa imagem de um Brasil sem conflitos raciais seja verdadeira. A nação não é um produto natural do meio, existe um esforço consciente e cotidiano para a construção de um sentimento de identidade coletiva. Mesmo que haja algum sentimento de pertença nos primórdios da nação, seu desenvolvimento só será possível por meio de um empenho contínuo dos “descobridores” para que a população, o espaço físico, e suas riquezas sejam organizados dentro da lógica da pátria.

Desde o dia 18 de agosto de 1838 iniciou-se o processo de fundação do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, o IHGB. Por meio de propostas apresentadas ao conselho administrativo da Secretaria Auxiliadora da Indústria Nacional assinadas por Raymundo José da Cunha Mattos e Januário da Cunha Barboza. O objetivo principal do IHGB naquele momento era reunir documentos importantes a história do Império do Brasil espalhados por suas diversas províncias (IHGB, 1908).

O contexto de formação do IHGB remonta a busca do Império para o fortalecimento da monarquia e a formação de uma nacionalidade brasileira. Nesse contexto além do prestígio dado a cultura letrada, esta também era

considerada os alicerces da sociedade (IHGB, 1908). Assim, além de reunir documentos o IHGB iniciou a publicação de artigos em sua Revista, em suas edições estavam presentes os trabalhos de diversos intelectuais. Em 1839, no início de sua trajetória de divulgação científica, o IHGB convida aos intelectuais à escreverem artigos pensando as perspectivas para a escrita da história do Brasil. Essa perspectiva pensada em um fortalecimento da pátria, ironicamente elegeu o trabalho de um botânico alemão, como a melhor metodologia para escrever a história brasileira.

Carl Friedrich Philipp von Martius, tratado aqui como Von Martius, foi um biólogo, médico e antropólogo alemão, nascido em 1794 em Erlangen. Sua trajetória intelectual iniciou como integrante da Academia de Ciências da Baviera e após a visita ao Brasil, que possibilitou a publicação de uma importante coletânea botânica, zoológica e mineralógica, foi elevado ao cargo de membro vitalício da Academia, e participou de outras várias sociedades científicas pelo mundo.

O primeiro contato direto de Von Martius e o Brasil aconteceu no ano de 1817, quando ele fez parte da comitiva da arquiduquesa austríaca Leopoldina, que viajava para o Brasil para casar-se com Dom Pedro I. No entanto seu objetivo nessa viagem era estudar os diversos aspectos do Brasil, essa expedição que gerou os escritos citados acima. Mas o interesse de Von Martius pelo Brasil não termina com o fim da expedição em 1820. E quando o IHGB abre o concurso para escrever a história do Brasil, este faz questão de fazer seus apontamentos.

Von Martius adota uma perspectiva de história filosófica e pragmática. A análise dos processos históricos deveria possibilitar uma compreensão do presente, e artifícios para a construção do futuro. O que dialogava diretamente com a ideia do IHGB para a história pátria do Brasil. Era necessário nesse momento então, construir uma história que possibilitasse a definição da nação brasileira e o fortalecimento da monarquia (GUIMARÃES, 1988).

Contudo as perspectivas históricas nesse período não enxergavam a miscigenação como uma possibilidade. A historiografia e as teorias científicas da época compreendiam a ideia de miscigenação como consequência direta de decadência de uma nação (BRITO, 2016). E nessa perspectiva, Von Martius é infinitamente audacioso ao colocar portugueses, indígenas e negros, como grupos distintos que contribuíram com a formação da nação brasileira. Porém, é importante ressaltar que a escolha do IHGB não está diretamente alinhada as perspectivas historiográficas da época, mas a uma necessidade de executar o fortalecimento da nacionalidade brasileira.

2. A MITOLOGIA BRASILEIRA

No processo de construção de uma identidade nacional existe a necessidade de construção de uma história principiar, desse modo nos deparamos com o mito de origem da nação. A partir da análise da proposta de

escrita da história do Brasil escolhida pelo IHGB demarcaremos os personagens da mitologia brasileira. O mito, como aponta Eliade (1972), é a narrativa de uma gênese, com o caráter de criação e sentido sagrado. Por meio de uma narrativa, o mito, descreve a história de formação de determinada existência, seja ela universal e cosmológica, ou uma realidade particular. Os principais atores nessa trama, exposta de forma dramática, são os “*Entes sobrenaturais*”¹, que através de suas ações irrompem com o sagrado. Por ser uma perspectiva de caráter criatório, o mito ganha uma percepção sacralizante.

O sangue português, em um poderoso rio deverá absorver os pequenos confluente das raças índia e etiópica. [...] O português, que, como descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influenciou naquele desenvolvimento; o português, que deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente; que o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor (MARTIUS, 1845, p. 2).

Nessa narrativa os adjetivos utilizados para descrever os invasores portugueses engrandecem sua presença no Brasil. Dando-lhes o papel principal na construção do país. Estes são apontados como os descobridores, salvadores, e principal força criadora da nação. Percebemos essa emblemática caracterização da formação mítica da nação, colocando os portugueses em um lugar de “*Entes sobrenaturais*” que transformarão a vida brasileira. Eliade (1972) aponta que a fortificação do mito está, na realidade, como fruto da narrativa. Desse modo, enxergar o Brasil como resultado do “descobrimento” e da mescla harmônica entre indígenas, africanos e portugueses, garante que a presença Portuguesa, seja facilmente encaixada nesse papel.

É importante ressaltar que a função exercida pelos portugueses como construtores da nação sempre deverá ser lembrada no cotidiano do país, para que o mito não seja enfraquecido e o sentimento de pertença não se amenize. Assim, a elite branca nascida no Brasil, remete aos arquétipos de poder construídos por essa narrativa que romantiza e enaltece a presença portuguesa no Brasil. Em vista disso, o papel dos “*Entes sobrenaturais*” é paralelamente ocupado pelos portugueses e a elite branca descendente direta ou não.

Nesse enredo há também um inimigo que impede a consolidação da nação em sua plenitude, são esses que devem ser enfrentados pelos “*Entes sobrenaturais*”.

Seria um grande erro para todos os principais da historiografia-pragmática, se se desprezassem as forças dos indígenas e dos negros importados, forças estas que igualmente concorreram para o desenvolvimento físico, moral e civil da totalidade da população (MARTIUS, 1845, p.2).

¹ Termo utilizado por Mircea Eliade, para designar os protagonistas do mito. Estes, tem caráter sobre-humano e divinatório.

Nesse trecho, Von Martius demonstra que o processo de construção da identidade nacional deverá enfrentar os ideais que condenam a miscigenação e assumir a presença das outras raças que constituem a população brasileira. As ações do motor de construção da nação – os Portugueses – geram respostas na população, e essa dinâmica garantirá, para o autor, o desenvolvimento do país. Frente a esse conflito, em que “tanto os indígenas, como os negros, reagiram sobre a raça predominante” (MARTIUS, 1845, p.2), a missão dos “*Entes sobrenaturais*” é enfrentar a dissidência entre as raças e construir uma identidade nacional harmônica e saudável. Von Martius (1985) reafirma ainda que a proposta desse equilíbrio nacional se assemelha ao divino, conferindo mais uma vez uma ideia mítica e santa ao mito de formação da nação.

Coisa semelhante, e talvez ainda mais importante se propõe o gênio da história, confundindo não somente povos da mesma raça, mas até raças inteiramente diversas por suas individualidades, e índole moral e física particular, para delas formar uma nação nova e maravilhosamente organizada (MARTIUS, 1845, p.2).

Ao analisarmos essa proposta para se escrever a história do Brasil, como fonte principal para entender a fundação do sentimento nacional, evidencia-se um projeto de nação que se propunha construir uma espécie de democracia racial, ou pelo menos uma imagem de harmonia racial. Esse discurso de um paraíso racial é utilizado pelo IHGB para garantir que no ambiente internacional não sejam adotadas medidas intensas contra o sistema escravista vigente, que já começava a ser questionado no contexto internacional. Para isso era importante transparecer uma imagem em que o Império não agia de forma arbitrária contra a população negra escravizada (AZEVEDO, 2001).

Frente à realidade racial brasileira das décadas seguintes e as ações do Império vê-se de forma evidente, como demonstrou Abdias Nascimento em seu diagnóstico da realidade racial brasileira, que o verdadeiro inimigo nessa história principiar não se configurou como propunha Von Martius (NASCIMENTO, 2013). O Império não se dedicou a enfrentar a desigualdade racial e criar um ambiente de harmonia, mas se dedicou a combater a discussão racial, criando uma narrativa histórica que tinha como sua principal função garantir a ideia de uma democracia racial. Essa narrativa invalidava a necessidade de discussão acerca do tema, e principalmente dificultava a percepção da realidade racial brasileira. Ademais, a elite branca brasileira que ocupou os cargos de poder e o papel de “*Entes sobrenaturais*”, também se debruçou em inibir as vozes insurgentes.

Qualquer reação do negro à situação brasileira enfrentaria dois inconvenientes: uma opinião oficial que consideraria “atividades raciais” como subversivas, e a atitude geral da sociedade que consideraria isto divisionista (NASCIMENTO, 2016).

A democracia racial brasileira, não é só um mito por representar uma falsa realidade. É um mito por cumprir a função de história principiar da

nacionalidade brasileira. Para o contexto em que se encontrava a formação do caráter nacional era necessário inflamar o sentimento de pertença, garantindo a imagem de paraíso racial que tanto era necessária no mundo internacional. Não estava nos projetos do império consolidar uma verdadeira democracia racial, e sim criar uma estrutura de silenciamento sobre a realidade racial brasileira. Paliativo que conseguiu garantir de forma ambivalente a construção do sentimento de harmonia dentro do país e a manutenção do sistema escravocrata em vigência.

Nessa história de deuses e demônios, a união das três raças como o princípio de formação do Brasil dá origem, nos moldes do IHGB, a ideia de um paraíso racial brasileiro. Assim o mito da democracia racial brasileira cumpre a função de mito de origem da nação, e principalmente serve para consolidar uma estrutura de silenciamento. Essa estrutura funciona de forma dialética, no momento que é estratégia contra a discussão racial, é também resultado de uma realidade invisível.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a mitologia brasileira nos ajuda a entender a mentalidade brasileira que se recusa até os dias atuais a discutir e enxergar a realidade racial do Brasil. Mesmo que os debates, artigos e dados estatísticos tenham avançado na discussão da existência de uma democracia racial, e considerem essa concepção ultrapassada, não parece ser suficiente para que a sociedade brasileira consiga perceber sua realidade racial. O discurso científico precisará mais uma vez se reinventar e aliar-se a outras estratégias, que sejam capazes de irromper o discurso imaculado de harmonia social. Essa mentalidade foi elaborada para sustentar a pátria, e será um desafio reorganizar o sentimento de pertença da população brasileira.

Reorganizar esse sentimento de pertença é colocar em evidência, mais uma vez, que a dinâmica entre as populações que o constituem enquanto país são desiguais e injustas. Esse processo exige a responsabilidade de construir uma nova cosmovisão, em que o olhar não esteja voltado para o português - ou para a elite branca - como salvador e construtor da nação. Em que haja espaço para reconhecer as diversas populações que contribuíram para construção do país em todos os âmbitos. Será necessário subverter a lógica racista que rege a sociedade brasileira, suspender o silêncio e voltar-se contra esse ideal de nação colocado para o Brasil. Exigirá, de nós, demasiado esforço para projetarmos uma nova concepção de nação que possa aceitar essa diversidade e enfrentar seus diversos conflitos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Quem precisa de São Nabuco?. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 23, n. 1, p. 85-97, 2001.

BRITO, Luciana da Cruz. O crime da miscigenação: a mistura de raças no Brasil escravista e a ameaça à pureza racial nos Estados Unidos pós-abolição. **Revista Brasileira de História**, vol. 36, no 72. pp. 107-130. 2016.

CATROGA, Fernando. Pátria, Nação, Nacionalismo. In: TORGAL, Luís; PIMENTA, Fernando Tavares; SOUSA, Julião Soares. **Comunidades Imaginadas** – Nação e Nacionalismos em África. UC Pombalina/Bibliotecas Digitalis – Coimbra University Press. Coimbra, 2008.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Editora perspectiva s. a., 1972.

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.

IHGB. Breve notícia sobre a criação do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro. In: **Revista do Instituto Historico Geographico do Brazil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1908. p. 5-8.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von. Como se deve escrever a História do Brasil. **Revista do IHGB**. Rio de Janeiro 6 (24): 389 - 411. Janeiro de 1845. (Revista Trimensal de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. N. 24, janeiro de 1845).

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.