

Expediente: Revista Intratextos – 2020/02, V.12, n. 02

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

REITOR: Prof. Dr. Ricardo Lodi

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

COORDENADORA: Profa. Dra. Maira Covre-Sussai

VICE-COORDENADORA: Profa. Dra. Claudia Barcellos Rezende

COORDENADORA ACADÊMICA: Profa. Dra. Waleska de Araújo Aureliano

DEPARTAMENTO DE EXTENSÃO

DIREÇÃO: Hermínio Ismael de Araújo Júnior

PORTAL DE PUBLICAÇÕES ELETRÔNICAS

Nathália da Silva Ávila

PROFESSOR RESPONSÁVEL

Prof. Dr. Vinicius Kauê Ferreira

EDITORES CHEFES

Luma Doné

Gabriel Valle Sayão

COMISSÃO EDITORIAL

Eduardo Ramos, Emanuel Carvalho da Silva Avila, Valéria Moura Toledo

CAPA

Luma Doné

Editorial

É com enorme prazer que nós da Revista Intratextos publicamos o Dossiê do XVII Seminário Discente do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS/UERJ). Intitulado “Um balanço da ‘balburdia’: a produção científica nas ciências sociais”, o seminário promoveu o diálogo e a troca de conhecimento entre graduandos, graduados, mestres, mestrandos, doutorandos e recentes doutores de diversas instituições brasileiras.

Vale salientar que o termo “balburdia” no título do seminário diz respeito à fala do ministro da Educação, Abraham Weintraub, que ameaçou cotar as verbas das universidades que “promovessem balburdia”. Dessa forma, os organizadores do evento ironizam a fala do ministro e destacam a importância da produção científica das universidades públicas brasileiras.

Ocorrido entre os dias 30 de outubro e primeiro de novembro de 2019, o Seminário foi organizado em dez GTs com as temáticas: Arte, imagem e cultura; Cidade, poder e resistências; Cultura, subjetividade e emoções; Família, gênero e gerações; Intelectuais, educação e política; Religiões, sociabilidades e formas de expressão cultural; Violência, cidadania e políticas públicas; Estado, política e representação e Teoria Social. Além de contar com um GT para estudantes de graduação. Os trabalhos que se encontram no presente dossiê são fruto de intensas discussões ocorridas nesse GTs.

Gostaríamos de agradecer aos professores Ana Paula Ribeiro (PPGECC/UERJ), Antonio Engelke (PPCIS/UERJ), Bruno Zilli (CLAM/IMS/UERJ), Gabriel Cid (PPCIS/UERJ), Lia Rocha (PPCIS/UERJ), Liliana Sanjurjo (PPCIS/UERJ), Marcelo Campos (PPGArtes-PPGHA/UERJ), Monique Carvalho (CApUERJ), Patricia Birman (PPCIS/UERJ), Paulo Jorge Ribeiro (ICS/UERJ), Raquel Carriconde (PPCIS/UERJ), Raquel Emerique (ICS/UERJ) e Roberta Guimarães (PPCIS/UERJ) pela disponibilidade de avaliar e comentar os trabalhos apresentados no seminário.

Em adição, gostaríamos de agradecer a comissão organizadora, composta pelos discentes do PPCIS/UERJ Alexandre Gaspari, Antonio Leonardo Lopes e Silva, Caroline

Brito, Daniela Viana, Luma Doné Miranda, Marcia Menezes, Mariana Tafakgi, Natália Silva Trindade, Valéria Moura Toledo e Viviane Heringer Tavares.

A respeito do presente dossiê, nossa equipe estabeleceu que o dividiria em dois volumes. No presente volume o leitor encontrará cinco artigos. O primeiro, intitulado “Coletivos no extremo da zona oeste do rio: uma estratégia para driblar a desigualdade de acesso à arte na cidade polo cultural do Brasil”, Débora Suzano reflete sobre os locais onde há um maior investimento em arte e cultura pelo poder público. A autora conclui que, no Rio de Janeiro, as desigualdades sociais também se perpetuam no acesso à cultura e arte.

Com o título “Discurso e racismo na escola: considerações sobre uma oficina de expressão corporal em ritmos africanos”, o segundo artigo, escrito por Zilene Oliveira Nascimento e Elaine Rodrigues Perdigão, analisa a implementação da Lei nº 10.639/2003 em uma escola pública do Rio de Janeiro. As autoras examinam a oficina de expressão corporal com ritmos africanos e enfatizam que sua promoção é fundamentada em uma pedagogia que recria símbolos e gestos corporais, com o objetivo de estimular uma ampla gama de sensações.

Escrito por Patrick Silva dos Santos, José Geraldo dos Santos, o terceiro artigo, intitulado “Manoel Bomfim: médico, professor e fundador de Discursividades”, versa sobre as teses de Manoel José do Bomfim encontradas em seu livro “A América Latina: males de origem”. Os autores destacam que estas teses trazem uma nova gama de temas e problemas para as ciências humanas e sociais brasileiras; destacando, portanto, a importância de Manoel Bomfim.

No quarto artigo, intitulado “O papel das emoções no processo formativo de jovens do PROVOC-FIOCRUZ”, Bruna Navarone Santos, Cristiane Nogueira Braga e Isabela Cabral Félix de Sousa apresentam o resultado de suas entrevistas com alunos e pesquisadores do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz, a primeira proposta formal de iniciação científica na educação básica, no Brasil. Com base na Sociologia das emoções, as autoras analisam o papel das emoções na formação dos estudantes que passam por essa experiência.

Por fim, o quinto artigo, intitulado “Reflexões sobre a aplicação de medidas socioeducativas e a construção da cidadania no Rio de Janeiro”, Francielly Silva Costa Alves Rocha reflete sobre a aplicação de medidas socioeducativas e a legislação de

~~Intratextos~~

atendimento a criança e ao adolescente no Rio de Janeiro. Como consequência, a autora defende que, devido à hierarquia presente nas instituições, os jovens que enfrentam maior vulnerabilidade social são excluídos do acesso à cidadania e aos direitos sociais.

Desejamos uma boa leitura!

Equipe Intratextos.

COLETIVOS NO EXTREMO DA ZONA OESTE DO RIO: UMA ESTRATÉGIA PARA DRIBLAR A DESIGUALDADE DE ACESSO À ARTE NA CIDADE POLO CULTURAL DO BRASIL

Débora Suzano¹

RESUMO:

Esse artigo é fruto de uma pesquisa sobre coletivos culturais na zona oeste do Rio de Janeiro feita a partir de dados gerais sobre a gestão cultural da cidade, coletados até o presente momento. Nesta ocasião, será realizado um mapeamento de museus e centros culturais reconhecidos pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, buscando, assim, corroborar a hipótese de que há áreas privilegiadas e preteridas para investimentos em arte e cultura pelo poder público. Dados demográficos também serão apresentados com o objetivo de demonstrar que a maior parte da população do Rio tem um acesso dificultado à museus e centros culturais. Esta é uma pesquisa em andamento, a ser concluída em aproximadamente um ano. Neste estudo serão apresentados o objeto e objetivo desta pesquisa, assim como seus resultados parciais.

Palavras-chaves: Zona Oeste; Rio de Janeiro; Arte; Desigualdade.

ABSTRACT:

This article is the result of a research on cultural collectives in the west zone of Rio de Janeiro made from general data on the city's cultural management, collected so far. In this occasion, a mapping of museums and cultural centers recognized by the City Hall of Rio de Janeiro will be done, seeking to corroborate the hypothesis of privileged and neglected areas for investments in art and culture by the public power. Demographic data will also be presented in order to demonstrate that most of Rio's population has difficult access to museums and cultural centers. This is a research in progress, to be concluded in approximately one year. In this study the object and objective of this research will be presented, as well as its partial results.

Key Words: Zona Oeste; Rio de Janeiro; Art; Inequality.

Introdução

¹ Mestranda - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
Email: debora_ssuzano_rj@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9285-0018>

Ao observarmos a cidade do Rio de Janeiro como um território diverso e que abrange variadas classes sociais, podemos notar também a desigualdade social presente nas diversas regiões que compõem a cidade. Como elemento da desigualdade social na ocupação espacial da cidade, discutida desde a Escola de Chicago (PARK, 1984), se faz presente a desigualdade de acesso a arte. O conceito de arte pode ser multiplamente interpretado, porém, aqui neste estudo, é importante frisar o objetivo de analisar a arte em sua forma social legitimada (BOURDIEU, 2007), alocada em locais físicos de apresentação e exposição, ou seja, equipamentos culturais como: museus e centros culturais. Nesta oportunidade, analisaremos locais fomentados pela gestão pública e/ou parceiras público-privadas, como o objetivo de demonstrar que a desigualdade social se reflete na divisão artístico-cultural da cidade. Como contraponto, nesta análise buscaremos coletivos que funcionam como centros culturais em regiões extremas da cidade, ocupando um vácuo deixado historicamente pela gestão cultural do município, buscando assim produzir e fornecer e acesso à arte para população local.

O principal objeto deste artigo, portanto, são coletivos independentes que produzem arte na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro e os discursos produzidos por eles. O viés social e politicamente engajado destes produtores culturais independentes está ativamente presente em suas falas e colocações públicas, onde buscam por reconhecimento e valorização local, além de considerarem a produção de arte na região da zona oeste uma atitude revolucionária, tendo em vista o baixo investimento em arte no território.

Para a análise do objeto de estudo foram utilizados métodos de pesquisa que englobam: pesquisa de campo, acompanhamento em redes sociais e levantamento e análise de dados quantitativos. A fundamentação teórica desta pesquisa utiliza-se principalmente de escritores como Pierre Bourdieu (2007) e Howard Becker (2008) e seus conceitos de distinção e transgressão. A área de atuação desta pesquisa está alicerçada na Sociologia da Arte, pois percebe a arte como critério na organização urbana, sendo utilizada como fator de valorização e desvalorização em determinadas áreas da cidade.

A proposta de análise a ser adotada parte do macro para o micro, onde primeiro buscamos entender como se dá a organização de espaços culturais legitimados e reconhecidos pela cidade e qual a relação disto com a produção independente de arte. Buscando entender como, embora a cidade do Rio tenha se tornado um polo cultural nas últimas décadas, moradores da zona oeste carioca se tornam outsiders ao se interessarem pela arte, visto que embora haja um grande contingente de espaços culturais na cidade, eles não estão

democraticamente distribuídos no território da cidade e desta forma não estão verdadeiramente disponíveis para todos os seus moradores.

A desigualdade e a arte no Rio de Janeiro

Neste levantamento, busco apresentar uma série de dados coletados com o objetivo de demonstrar em números que a desigualdade de classe na cidade do Rio de Janeiro está altamente ligada ao acesso à arte e cultura. Foram analisados nesta pesquisa dados referentes aos números de museus e centros culturais existentes na cidade, além de análise de dados quantitativos sobre as salas de cinemas nos bairros da região: Campo Grande, Santa Cruz, Guaratiba, Sepetiba, Cosmos, Paciência, Inhoaíba e Pedra de Guaratiba. Bairros do extremo da zona oeste e, conseqüentemente, os bairros mais distantes da área central da cidade.

O levantamento considerou o zoneamento estabelecido pelo Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, que divide a cidade entre centro, zona sul, zona norte e zona oeste, e pelos órgãos planejamento urbanístico da cidade. Desde 1976 cinco Áreas de Planejamento delimitam os contornos do regramento urbano do Rio: AP1 (incluindo Centro, Paquetá, Zona Portuária), AP2 (incluindo as regiões administrativas da zona sul), AP3 (incluindo zona norte), AP4 e AP5, áreas que dividem a zona oeste entre AP4 (incluindo as RAs Barra da Tijuca, Cidade de Deus e Jacarepaguá) e AP5 (incluindo as RAs Bangu, Campo Grande, Realengo e Santa Cruz).² O que mais nos interessa aqui, são as subdivisões destas cinco áreas e a nítida divisão que ocorre na zona oeste, pois aparentemente, o lugar onde o morador da cidade do Rio se encontra nesta escala de 1 a 5, determina um nível de “*carioquice*”, e o quanto este morador possui ou não direito à cidade e a seus espaços de cultura e lazer.

A organização geográfica e artística carioca

Como dito anteriormente, na cidade do Rio de Janeiro há uma grande concentração de espaços culturais e, nas últimas décadas, ela tem se empenhado em aumentar esta concentração. A título de exemplificação, a zona portuária, localizada no centro, recentemente foi palco de um intenso processo de musealização com a construção de dois grandes museus, o Museu do Amanhã e o Museu de Arte do Rio (MAR), que, juntos com obras e remoções, pretendeu tornar a área um circuito turístico de arte. A formulação do chamado “polo de criatividade da zona

² <http://riocomovamos.org.br/indicadores-regionalizados/area/area-de-planejamento-5/>

portuária” resultou de políticas públicas que partiram de diagnósticos em que a concentração da indústria cultural foi vista como um fator de impulso à economia criativa, em outras palavras, a cultura foi vista como fator de crescimento econômico para a cidade e Estado do Rio. (FLORIDA, 2002).

Ao olharmos superficialmente para a cidade, podemos enxergá-la como uma grande potência cultural ao comparada com outras capitais brasileiras. De acordo com esta afirmação da Secretaria de Cultura do Estado em 2016: “O estado do Rio é hoje o maior polo de economia criativa do país, segundo dados da Firjan, tendo superado o Estado de São Paulo”³. No município, a construção de uma imagem de capital criativa é ainda mais nítida, porém, ao realizarmos uma análise mais ampla, veremos que, mesmo uma cidade com tanta oportunidade artística e tamanho investimento público no desejo de transformá-la em um polo culturalmente atrativo⁴, há também áreas que não estão envolvidas neste cenário.

A grande concentração de espaços culturais na cidade do Rio está na zona central e, em seguida, na zona sul, que é também a área mais rica da cidade. Os números de espaços culturais no centro da cidade poderiam ser justificados pelo fato dessa ser a área mais movimentada da cidade, com grande fluxo de pessoas diariamente, pois mesmo não sendo uma região tão residencial quanto as outras da cidade, possui um grande contingente de estabelecimentos, prédios comerciais, empresas e escritórios públicos e privados, além de ser porta de entrada da cidade por conter pontos como o porto, rodoviárias e aeroportos. Sendo assim, poderíamos dizer que, localizados na zona central, esses espaços culturais são de fácil acesso aos demais moradores do Rio. Porém, a mesma justificativa não se aplica à zona sul.

³ <https://lideriodejaneiro.com.br/2016/07/21/economia-criativa-e-sucesso-no-estado/>

⁴ Segundo Adriana Rattes, secretária de cultura do Estado do Rio de Janeiro, entre 2007 e 2014, desde 2006, quando o governador Sérgio Cabral assumiu, tivemos um grande aumento de investimentos no setor. Em 2010, a Secretaria de Cultura funcionou com R\$ 70 milhões de investimento para a área-meio e para a área-fim, excluindo pessoal. Isso significa que, em relação ao que foi investido em 2006, o último ano antes da gestão do Sérgio Cabral, houve 620% de aumento em investimento em cultura. A maior parte desse valor foi destinada à área-fim, ou seja, ao fomento da cultura, às atividades finalísticas, enquanto outra grande parte foi investida na área-meio, ou seja, na manutenção e nas despesas de infraestrutura da política cultural. O que esses números dizem é que esses recursos chegaram à sociedade. Atualmente, temos na Secretaria de Cultura projetos e planos cujos orçamentos chegam ao dobro desse valor de R\$ 70 milhões. A cada ano incrementamos muito fortemente o orçamento da cultura. Isso se dá, naturalmente, graças ao incremento do próprio orçamento do Estado, mas também devido à nossa eficiência em estruturar uma gestão que mostra bons resultados. Por incrível que pareça em 2006 o orçamento destinado a investimentos no Estado do Rio de Janeiro era de R\$ 9 milhões, dos quais R\$ 3 milhões foram devolvidos, nem sequer foram gastos. Hoje a Secretaria de Cultura é campeã em execução orçamentária no Estado emantemos reuniões constantes com a Secretariado Planejamento, com a Secretaria da Fazenda e com o governador para acompanhar esses gastos e investimentos. Os resultados tem sido muito positivos e nosso orçamento continua crescendo em função disso." Consultado em: <http://fgvprojetos.fgv.br/noticias/entrevista-com-adriana-rattes-o-desenvolvimento-da-esfera-cultural-do-rio-de-janeiro>. 25.06.2017.

Para localizar o leitor que não tem total conhecimento da geografia carioca, explico que, a zona oeste é área mais distante deste centro. Ao tratar da arte na zona oeste esclareço que este trabalho pretende ilustrar não somente a arte suburbana e oriunda da população negligenciada e por vezes marginalizada, mas sim tratar da “margem da margem”, as ditas zonas invisíveis da cidade ou, em outras palavras, o “interior” da cidade do Rio de Janeiro. A definição interior é pouco usada, pois a cidade costuma ser dividida em zonas. Porém, creio que para o melhor desenvolvimento desta pesquisa não cabe esta divisão, pois socialmente ela não contempla a amplitude da realidade em questão.

Ora, a zona oeste não é a única onde há pobreza concentrada na cidade do Rio de Janeiro, porém este trabalho não visa apenas analisar a questão da pobreza, embora este seja um ponto essencial para entender o conteúdo desta pesquisa. O Rio de Janeiro como cidade dividida, chega a ser, por uma visão romancista e extremamente otimista, democrático ao alocar geograficamente realidades sociais distintas em um mesmo território, claro, há um abismo social que não pode ser ignorado, porém, a proximidade geográfica do centro e zona sul, favorece a visibilidade das favelas e/ou comunidades pobres ao redor, com isso, projetos e atividades culturais nesses locais ganham alguma notoriedade, mesmo que, por vezes, essa notoriedade seja a da romantização da pobreza e da favela pelas classes média e alta da sociedade carioca.

Tabela 1: Distribuição de museus e centros culturais por regiões da cidade⁵

Região (zona)	Centro	Sul	Norte	Oeste
	Centro (16)	Botafogo (4)	Mangureira (1)	Jacarepaguá (1)
	Gamboa (1)	Catete (2)	Bonsucesso (1)	Recreio (1)
	S. Cristovão (3)	Copacabana (3)	Manguinhos (1)	B. Guaratiba (2)
	Snt. Teresa (4)	Flamengo (1)		
		Gávea (1)		
		Ipanema (2)		
		Jdm.Botânico		
		(1)		
		Lagoa (1)		
		Rocinha (1)		
		A .Boa vista		
Total	24	17	3	4

A tabela acima nos mostra os números de museus e centros culturais por bairros e zonas. É importante ressaltar o grande número de museus e centros culturais da zona sul, em contraste

⁵ Fonte: PINHO, Ana Lúcia Madureira. Um Guia sobre a Cultura do Estado do Rio de Janeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Diadorim Idéias, 2014.

com os números de museus de e centros culturais das zonas norte e oeste, que estão em quantidade significativamente menor. Além do fato de que dos quatro dispositivos localizados da Zona Oeste, metade está na AP4 e nenhum está nos bairros da extrema zona oeste. Para entendermos quais os significados desses números é importante também que entendamos quais características demográficas dessas regiões.

Tabela 2: População Residente, Área Total e Densidade demográfica: Estado e Cidade do Rio de Janeiro e áreas, 2010.

	POPULAÇÃO	ÁREA (KM²)	DENSIDADE DEMOGRÁFICA (HAB/KM²)
ERJ	15.989.929	43.780	365
Rio de Janeiro	6.320.446	1.225	5.161
Centro e Zona Sul	1.303.785	133	9.794
Zona Norte	2.645.526	260	10.185
Zona Oeste	2.371.135	832	2.851

Fonte: IETS, com base em dados extraídos do Armazém de Dados/IPP (2010); para o ERJ: IETS, com base nos dados do Censo/IBGE (2010).

Nota: a diferença entre a área territorial do município calculada pelo IPP e a do IBGE ocorre devido à adoção de distintas metodologias e base cartográfica em seus cálculos.

Tabela 3: Número de bairros por Região (zona)⁶

REGIAO (ZONA)	CENTRO	SUL	NORTE	OESTE
	13	17	81	36

Tabela 4: Porcentagem de bairros com museus e centros culturais por região (zona)⁷

⁶ Fonte: PINHO, Ana Lúcia Madureira. Um Guia sobre a Cultura do Estado do Rio de Janeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Diadorim Idéias, 2014.

⁷ Fonte: PINHO, Ana Lúcia Madureira. Um Guia sobre a Cultura do Estado do Rio de Janeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Diadorim Idéias, 2014.

Intratextos

REGIAO (ZONA)	CENTRO	SUL	NORTE	OESTE
	23%	59%	5%	8%

As porcentagens acima mostram como os bairros e, por conseguinte, a população da zona sul tem uma maior acessibilidade a museus e centros culturais, população esta que em comparação a população de áreas das zonas norte e oeste é consideravelmente menor. Logo, a maior parcela da população carioca possui acesso dificultado à espaços legitimados e institucionalizados de cultura, enquanto uma parcela menor possui um acesso facilitado, ao menos geograficamente. Não podemos ignorar aqui a questão nítida, sobre a divisão de classe sociais, ao analisarmos a arte como elemento de distinção de gosto e costumes de acordo com a classe social. Podemos afirmar que a arte no Rio de Janeiro, em sua grande parcela, tem sido pensada e programada para pessoas das classes média e alta, sendo a zona sul a área mais rica da cidade. Juntas, a população das zonas oeste e norte agrupam 80% da população carioca, logo, não há uma lógica de proporcionalidade presente na distribuição de espaços culturais na cidade.

Tabela 5: Porcentagem de Pobres, Coeficiente de Gini e Renda Domiciliar Per Capta: Estado e Cidade de Rio de Janeiro e Áreas, 2010.

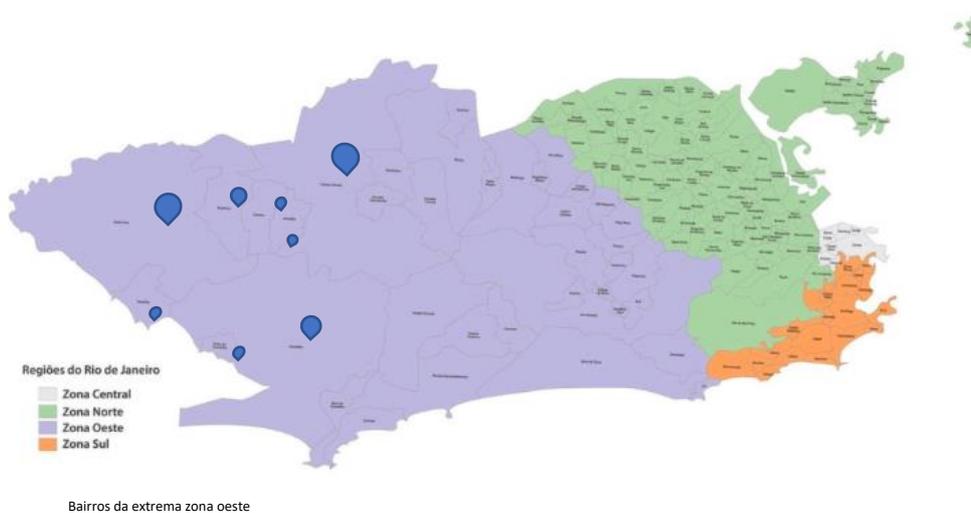
	% DE POBRES	COEFICIENTE DE GINI	RENDA DOMICILIAR PER CAPITA (EM R\$ POR MÊS DE JULHO DE 2010)
ERJ	26,0	0,599	990,72
Rio de Janeiro	20,9	0,639	1.414,19
Centro e Zona Sul	12,2	0,626	2.865,27
Zona Norte	22,7	0,538	903,36
Zona Oeste	23,8	0,637	1.186,17

Fonte: IETS, com base em estimativas produzidas a partir de microdados e de dados do Censo/IBGE (2010).

Há também algumas diferenças substanciais entre as zonas norte e oeste, pois, mesmo com números de moradores bem parecidos, a área geográfica de cada região é essencial para compreender a questão de acessibilidade aos espaços culturais. A zona norte mesmo composta

por 81 bairros, é também a menor zona da cidade, a maioria de seus bairros são pequenos e com fácil locomoção entre eles. Por outro lado, a zona oeste é composta por 36 bairros, porém, juntos, compreendem a 73% do território da cidade do Rio, a região possui os três maiores bairros da cidade, sendo o primeiro deles, o bairro de Santa Cruz, o segundo Guaratiba e o terceiro Campo Grande.

Imagem: Mapa administrativo da Cidade do Rio de Janeiro, dividido em bairros e zonas⁸.



A questão da locomoção é uma diferenciação essencial a ser observada, a zona norte conta com maior mobilidade urbana em comparação com a zona oeste. Todos os ramais de trens urbanos, por exemplo, cortam os bairros da zona norte, enquanto na zona oeste há um único ramal. Além de mais acesso à trens, o MetrôRio também compõe o transporte urbano da região. Recentemente, em 2016, foi inaugurada a linha 4 do MetrôRio, a única com ligações à zona oeste, porém o único bairro com acesso é a Barra da Tijuca, bairro de classe média alta da zona oeste.

Coletivos mapeados

⁸ Os bairros sinalizados são: Campo Grande, Santa Cruz, Guaratiba, Sepetiba, Cosmos, Paciência Inhoaíba e Pedra de Guaratiba. Fonte: Painel regional: Rio de Janeiro e bairros/ Observatório Sebrae/RJ.- Rio de Janeiro: SEBRAE/RJ 2015. Fonte: MUSEUS DO RIO. Disponível em: <http://www.museusdorjio.com.br/site/index.php/museum-estado-do-rio/regiao-metropolitana>. Acesso em 05 jan. 2019.

O primeiro contato com a Coletiva mulheres de Pedra⁹, ocorreu durante um sarau em uma praça no bairro de Sepetiba. Na ocasião, após a apresentação de Elekô¹⁰, filme de curta metragem produzido pela coletiva, Leila de Souza umas das fundadoras e principal coordenadora do coletivo, tomou a palavra. Em seu discurso, ela chamou a atenção principalmente à produção de cultura, arte e especificamente cinema na zona oeste, enfatizando que, além da região ser prejudicada pela falta de investimento em comparação ao restante da cidade, há ainda dentro deste território uma desigualdade entre os bairros. Assim Pedra de Guaratiba, onde se localiza a coletiva, e alguns outros bairros, também citados aqui, têm números relacionados a arte e cultura baixo da média ainda que comprados aos outros bairros da própria zona oeste.

O mapeamento realizado até o presente momento conta com seis coletivos. Além da Coletiva Mulheres de Pedra, temos: O Coletivo Cadeira Cultural, Coletivo Oeste, Eco museu de Sepetiba, Eco museu de Santa Cruz, IFHEP – Instituto de formação humana e popular.

Esta publicação retirada de uma das redes sociais do Coletivo Oeste exemplifica bem a discussão em análise nesta pesquisa:

“Você já se questionou sobre a localização da maioria das atividades culturais promovidas no Rio de Janeiro e o quanto isso afeta a sua relação pessoal com a produção cultural? A efervescência cultural da Zona Oeste não recebe os investimentos necessários para a concretização de seus projetos, nos distanciando da celebração de nossos próprios artistas e suas produções. É preciso intervir nessa realidade e fazer com que mais projetos como o nosso aconteçam e recebam um olhar atento por parte do Estado, empresas e incentivadores. Queremos trabalhar juntos para uma mudança no cenário do acesso à cultura, subversão das barreiras territoriais impostas em nossa cidade e fortalecimento de nossas próprias relações com a produção cultural do nosso território.” (COLETIVO OESTE, 2019)

Na prática, a proposta é realizar uma análise de discurso dos pequenos coletivos localizados na área estudada, identificando dentro desses discursos, elementos em comum. Através do mapeamento e seleção desses coletivos foi possível observar alguns elementos, como por exemplo o fato de que na zona oeste a atuação da arte acontecer em um movimento de baixo para cima. A questão a ser tratada é, de pertencimento e reconhecimento. A arte neste caso é usada como forma de protesto, de forma crítica à pouca intervenção e fomento da prefeitura na área cultural da região. Instituições, como os Ecomuseus e outros pequenos coletivos independentes, pretendem fazer um resgate da memória destes bairros e da

⁹ O grupo prefere o uso do termo ‘Coletiva’, em referência ao feminino.

¹⁰ Ver: https://www.youtube.com/watch?v=EdcguHwyY_Y&list=PLTN3S7LhT43HucZx7kvvayyE4REGJNVCx

importância deles para a formação histórica da cidade como um todo (CHAGAS, 1999), trabalhando assim, a autoestima do morador local, como é possível observar nesta publicação extraída das redes sociais do Eco Museu de Sepetiba.

“Uma experiência de “Redescoberta” do bairro histórico de Sepetiba por seus moradores, e, definitivamente surpreendente para os visitantes, onde podemos reencontrar com o notório passado do bairro nas ruínas do antigo cais e na Ilha do Marinheiro, com a natureza se recompondo, se recuperando e nos dando esperança em nosso rico manguezal, onde podemos desfrutar da bela paisagem da baía de Sepetiba, observar os sambaquis, aproveitar momentos aprazíveis em contato com a natureza, enfim, uma experiência fascinante e verdadeiramente inesquecível! Passeio de Reconhecimento orientado, idealizado e realizado pelo Eco museu de Sepetiba. Os passeios de Reconhecimento foram criados pelo Eco museu de Sepetiba no ano 2010, voltados aos seus moradores, com o objetivo de Reconhecer e Redescobrir o que nos dá identidade! O Eco museu de Sepetiba realiza há 9 anos um trabalho de divulgação e valorização da história e memória local, de conscientização ambiental e de educação patrimonial sua presença, sua participação, incentivo e divulgação são muito importantes para nós, pois realizamos um trabalho totalmente voluntário!” (ECO MUSEU DE SEPETIBA, 2019).

Lonas Culturais

Com uma proposta que vai na contramão desta desigualdade e falta de acesso, as Lonas Culturais, que são espaços de cultura criados pela prefeitura do Rio nas zonas oeste e norte, tem como intenção promover a democratização da cultura e a inclusão dos moradores destas regiões. Criadas a partir de 1993, com as lonas da Conferência Eco1992, as Lonas culturais tiveram apoio de Ricardo Macieira, então secretário de cultura do município. O discurso do projeto consiste em descentralizar a produção artística. Assim, segundo a prefeitura, as Lonas se tornariam um poderoso incentivo ao surgimento de artistas em áreas periféricas do Rio. Em geral as Lonas oferecem oficinas de teatro, música, dança e poesia, além de atrações artísticas a preços populares. As dez lonas espalhadas pela cidade estão nos bairros de Campo Grande, Santa Cruz, Bangu, Realengo, Vista Alegre, Anchieta, Guadalupe, Maré, e as mais recentes nos bairros Jacarepaguá e Ilha do Governador. Destas dez, cinco estão na zona norte e cinco na zona oeste. A proposta positiva esbarra na realidade, criadas em 1993, algumas destas lonas só funcionaram plenamente no início de suas atividades, hoje passam por um processo de degradação, resultado da falta de manutenção, e algumas estão com as portas fechadas, como é, por exemplo, o caso da Lona cultural de Santa Cruz que não possui uma agenda ativa, e está fechada para a população depois de uma perícia da defesa civil que apontou risco de desabamento do palco principal e do teto.¹¹

¹¹ Fonte: <https://oglobo.globo.com/fotogalerias/abandono-na-cultura-do-rio-arenas-lonas-culturais-cobertas-de-problemas-por-falta-de-manutencao-24643339>

Cinema na Zona Oeste do Rio de Janeiro

Foram analisadas e mapeadas salas de cinema na região da área de planejamento 5, que compreende aos bairros de Santa Cruz, Campo Grande, Sepetiba, Guaratiba, Cosmos, Inhoaíba, Paciência e Pedra de Guaratiba. A escolha desta área específica para análise se dá pelo fato desta ser a área composta pelos bairros mais distante do centro da cidade, além de como já dito antes, os bairros de Santa Cruz, Guaratiba e Campo Grande são os três maiores bairros da cidade, tornando assim a locomoção entre um bairro e outro mais demorada e dificultosa, com tempos que variam de 30 minutos a 1 hora, utilizando um transporte coletivo comum. Dos oito bairros analisados nesta pesquisa, apenas um possui salas de cinemas, nesta área todas as salas de cinemas estão localizadas dentro de Shoppings, o Park Shopping com sete salas de cinema e o West Shopping com cinco, localizados em Campo Grande. Para fins de comparação, a sala de cinema mais próxima à Pedra de Guaratiba fica a aproximadamente 1 hora de distância do bairro.

Além do pouco acesso, é importante pensarmos sobre quais os filmes um cartaz nos cinemas da região, pois no geral são os filmes ditos populares, com gêneros que variam do infantil até o terror. Porém os filmes com temas políticos e/ou de reflexão social são alocados em cinemas localizados em áreas mais ricas da cidade, e assim se restringem a um público com maior poder econômico e consecutivamente conhecimento intelectual. Exemplo disso, o filme Campo Grande (2015), um drama que se passa nas ruas do bairro com seu nome, exibido em todo o país, porém nenhuma das salas de cinemas do bairro Campo Grande exibiu o longa-metragem. Na zona oeste, apenas um cinema na Barra da Tijuca esteve com o filme em cartaz. O maior número de salas com exibição do filme estava na zona sul. No livro "Os Estabelecidos e os Outsiders" (ELIAS e SCOTSON, 2000) os autores nos contam, entre outras coisas, como títulos de cinema restringidos em determinados temas podem influenciar o gosto e até mesmo o comportamento dos grupos sociais que serão público-alvo desta programação.

Imagem 2: Hábitos culturais dos cariocas por zona¹²



Não à toa, os hábitos culturais da população da zona Sul estão voltados para atividades legítimas de arte e cultura, a população com maior renda e maior acesso a estes dispositivos deles usufrui. Em resumo, só podemos gostar daquilo ao que minimamente temos acesso, logo, a zona oeste em comparação a outras zonas da cidade está em desvantagem em relação ao desenvolvimento de futuros artistas, produtores e toda a gama de trabalhadores envolvidos no ramo cultural, além de perdas sociais e educacionais.

Considerações finais

Este trabalho propõe, portando, compor cenário de discussão sobre a arte na cidade do Rio de Janeiro, pretendendo, a partir desses coletivos e seus discursos contribuir para preencher uma lacuna nos estudos a região da zona oeste da cidade que, embora pouco pesquisa em seu aspecto e potencial artístico e histórico.

A inserção ao campo de pesquisa está em andamento, e como dito no corpo deste trabalho, ainda não foi definido o número exato de coletivos a serem estudados, logo, os resultados parciais são apenas uma amostra previamente encontrada e não podem ainda apresentar uma resposta à hipótese. Portanto a pretensão deste trabalho é apresentar dados que dão início a problemática. A análise qualitativa dos coletivos será, portanto, feita num segundo momento, para compor a temática e assim alcançar um resultado completo. Os dados e análises apresentados aqui, iniciam uma discussão mais ampla ainda em desenvolvimento, com o

¹² Hábitos culturais dos cariocas 2013. População residente na cidade do Rio de Janeiro com 12 anos ou mais. Instituto de Pesquisa Datafolha. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4478506/4113215/HabitosCulturaisCarioca.pdf>. Acesso em 23/04/2019.

conteúdo levantando até aqui já é possível observar que a desigualdade social do Rio de Janeiro, dentre outros elementos, conta também com a arte para se perpetuar, excluindo a maior parte da população da cidade. Futuros estudos mais aprofundados sobre as subdivisões da zona oeste do Rio, poderão enriquecer ainda mais esta análise. Destrinchando a questão das classes sociais na região, podemos entender, além de outras coisas, quem são os agentes culturais da região, buscando saber também quem é o público-alvo destes espaços ditos de resistência.

Referências

BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Zahar, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção crítica social do julgamento**. Edusp, 2007.

COLETIVO OESTE. (2019) Rio de Janeiro. 05 jun. 2019. **Instagram: @coletivooeste**. Disponível em: <https://www.instagram.com/coletivooeste/>. Acesso em: 20 jan. 2020

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 13 fev. 2019

ECOMUSEU DE SANTA CRUZ. Site. Disponível em: <http://www.quarteirao.com.br/noph.html>. Acesso em 30 mar. 2019.

ECOMUSEU DE SEPETIBA. Site. Disponível em: https://www.facebook.com/events/ecomuseu-de-sepetiba/passeio-de-reconhecimento/2232499530128861/?locale=pl_PL. Acesso em 15 fev. 2019.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, Jonh L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Zahar, 2000.

FLORIDA, R. **The Rise of the Creative Class**. New York: Basic Books, 2002.

INSTITUTO DE PESQUISA DATAFOLHA. **Hábitos culturais dos cariocas 2013. População residente na cidade do Rio de Janeiro com 12 anos ou mais**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4478506/4113215/HabitosCulturaisCarioca.pdf>. Acesso em 23/04/2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. Site. Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/museus-ibram>. Acesso em ago 2019.

RIBEIRO, Caroline. **LONAS CULTURAIS MUNICIPAIS. Arte da periferia na vanguarda de cultura**. Site. Disponível em http://www0.rio.rj.gov.br/pcrj/destaques/especial/lonas_culturais_2.htm. Acesso em 20 jun. 2017.

MUSEUS DO RIO. Site disponível em: <http://www.museusdorio.com.br/joomla/>. Acesso em 05 jan 2019.

PARK, Robert E.; BURGESS, Ernest W.; MCKENZIE, Roderick Duncan. **The city**. University of Chicago Press, 1984.

PINHO, Ana Lúcia Madureira. Um Guia sobre a Cultura do Estado do Rio de Janeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Diadorim Idéias, 2014.

PREFEITURA DO RIO. Secretaria municipal de Cultura, disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/smc/centros-culturais>. Acesso em 20 abr. 2017

PREFEITURA DO RIO. Secretaria municipal de cultura, disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/smc/museus>. Acesso em 20 abr. 2017

PREFEITURA DO RIO. **Plano de mobilidade urbana sustentável da cidade do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/pmus/mapa-da-rede-de-transportes>. Acesso em 08 de jan. 2019

SEBRAE. **Painel Regional: Rio de Janeiro e bairros**. 2015. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Anexos/SebraePainel_CidadeRioDeJaneiro.pdf Acesso em 02 mar. 2019

SUPERVIA. Trens urbanos. Site disponível em: https://www.supervia.com.br/sites/default/files/diagrama_de_linhas_-_horizontal_-_principal.pdf . Acesso em 29 mar. 2019

ZOLBERG. Vera. Incerteza estética como novo cânone: os obstáculos e as oportunidades para a teoria da arte. **Dossiê artes e humanidades**. Ciências Humanas e Sociais em Revista, Seropédica v.31.

DISCURSO E RACISMO NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA OFICINA DE EXPRESSÃO CORPORAL EM RITMOS AFRICANOS

Zilene Oliveira Nascimento¹

Elaine Rodrigues Perdigão²

RESUMO:

Este artigo que vigora resulta do estudo sobre a implementação da Lei 10.639/ 2003 em uma escola pública do Rio de Janeiro, onde uma das autoras atua como professora. A vivência nesse espaço, as relações sociais ali estabelecidas, trataram de ser relativizadas, de modo a permitir um estranhamento do que aparentemente é familiar – nos termos de Gilberto Velho (1978) – e a partir do qual se possa fazer uma análise criteriosa sobre os efeitos da promulgação da lei. O foco aqui estabelecido é tomar um evento específico para uma descrição densa – como propunha Clifford Geertz (2008) – refletindo sobre como se comunica, através de atitudes e gestos, a performance discursiva em torno da representatividade do negro, em particular, em uma oficina de expressão corporal em ritmos africanos. A análise do acontecimento, no caso uma oficina de expressão corporal com ritmos africanos, permite visualizar relações, sensações e afetos, a partir dos quais os sujeitos expressam suas visões de mundos e a reapresentação de suas identidades. Assim colocada, deixa em evidências questões sociais mais amplas a serem problematizadas.

PALAVRA-CHAVE: Escola; Lei 10.639; Discurso; Racismo.

ABSTRACT

This article results from the study over the implementation of Law 10.639/ 2003 in a public school of Rio de Janeiro, where one of the authors works as a teacher. The experience in this space, as well as the social relations established there, tried to be relativised, in order to allow a strangeness of what is apparently familiar - in Gilberto Velho's terms - and from which one can make a careful analysis of the effects of the law's promulgation. The focus here established is taking a specific event for a dense description - as proposed by Clifford Geertz - reflecting on the communication, through attitudes and gestures, of the discursive performance around the representation of the Black people, in particular, a workshop of body expression in African rhythms. The analysis of this particular event, the aforementioned workshop of body expression workshop with African rhythms, allowed us to visualize relationships, sensations

¹ Doutora em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015). Mestre em Antropologia Social (2010) e Graduada em Ciências Sociais, Universidade Federal Fluminense (2008). Professora Adjunta do Mestrado em Avaliação da Faculdade Cesgranrio, atuando nas disciplinas de Avaliação Qualitativa e Técnica e Método de Investigação Social. Professora da Diretoria de Extensão da Fundação Cecierj, colaborando nos projetos de atualização para professores da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em planejamento didático e gestão de cursos na modalidade a distância. Dedicar-se aos estudos em teoria social e métodos e técnicas de pesquisa em Ciências Sociais.

² Mestre em Avaliação pela Faculdade Cesgranrio (2020), atuando na área da Educação, principalmente, em temas ligados à Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da implementação das relações étnico raciais na rede básica de ensino. Professora aposentada das redes municipal e estadual de Educação do Rio de Janeiro. Especialista na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literaturas.

and affections, from which the subjects express their visions of worlds and the re-presentation of their identities. Thus placed, it leaves in evidence broader social issues to be problematized.

Keywords: school; Law 10.639/2003; discourse; racism.

Introdução

Ao tratar do tema do discurso e do racismo na América Latina, Teun A. Van Dijk esclarece como as práticas racistas são resultados de um processo de socialização na medida em que as pessoas aprendem a ser racistas com seus pais e, sobretudo, na escola, mas também através das mídias de massa e nas interações com seus pares (DIJK, 2008). Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem que se constituiu por uma prática discursiva baseada nas conversas, nas histórias, nos livros, na literatura, na TV, nos estudos científicos, dentre outros. Todo esse arsenal retórico inculca nos sujeitos certas noções e atitudes que estão no bojo do ideário racista. O estudo desse autor, portanto, reforça a necessidade de analisarmos as práticas e falas dos sujeitos como veículos de transmissão de ideias e valores. Seguindo sua linha de pensamento, podemos inferir que uma alteração ao nível do discurso, na mudança de sua substância, é que poderá reeducar mentes e corpos para uma sociedade não racista.

Considerando assim a relevância do discurso da educação, reiteramos a importância da Lei 10.639/03 na produção de uma nova conversa e representação sobre o negro. É na emergência de um discurso outro que a implementação mais efetiva da Lei se faz necessária, pois, vejamos: a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira reacende um debate sobre visibilidade de temas e tradições antes negligenciados. É a partir da valorização da arte e cultura, da dança e da música, de um artista e escritor negro, na narração de outra versão da história é que podemos vislumbrar o apagamento de práticas racistas e a rejeição da opressão historicamente vivida pelos negros no Brasil.

A Lei 10.639/03

Reivindicações por uma política de reparação vêm ocorrendo, nos últimos tempos, em várias partes do mundo, de grupos que sofreram opressão em algum período de sua história. A esse fato convencionou-se chamar dever de memória, “ou seja, a garantia, por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, que continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país” (ABREU, 2012,

p. 107). Neste contexto, o reconhecimento é fundamental para a compreensão de muitas lutas sociais a fim de que se chegue a uma equidade (HONNETH, 2003).

São diversos e expressivos os movimentos de resistência, espalhados no Brasil contemporâneo, com o compromisso necessário de instruir e conscientizar a população sobre o panorama histórico de opressão vivenciado pela comunidade negra. Esses movimentos são compostos por artistas, intelectuais negros, membros de grupos culturais, coletivos, Organizações não Governamentais (ONGs), que continuam na luta contra o preconceito e por reconhecimento da pluralidade cultural brasileira, para que sejam realizadas ações reparadoras que garantam os direitos sociais, civis, econômicos e culturais dos afro-brasileiros, ressignificando assim conceitos arraigados de subalternidade que foram atribuídos à população negra, ao longo de séculos, e que contribuem para a manutenção das desigualdades.

A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), ponto de partida da nossa análise, está no contexto das políticas de ação afirmativa, que atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 1996). Essa Lei estabelece as diretrizes e bases da educação básica nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e da África, e é uma importante estratégia de ação afirmativa, articulada aos vários movimentos negros, que clamam, com sua luta, pela concretização dos seus direitos, contra todo um processo histórico de discriminação.

As políticas de ação afirmativa podem ser concebidas como “a materialização das reparações que se propõem do ponto de vista ético como uma responsabilidade moral compensatória pelos danos ocasionados pela escravidão” (ZEGARRA, 2005, p. 338)³. Para a autora, as consequências desse processo são irremediáveis, portanto, seria uma utopia pensar que essas ações afirmativas proporcionariam uma mudança estrutural do sistema, no entanto, acredita que os beneficiários desse sistema escravocrata têm “obrigação ética e moral de assumir a responsabilidade histórica” por colocar os afrodescendentes na extrema pobreza e exclusão.

³ As chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “*equal opportunity policies*”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias. (Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil – Um Ponto de Vista em Defesa de Cotas, por Kabengele Munanga). Disponível em < <https://www.geledes.org.br/politicas-de-acaoafirmativa-em-beneficio-da-populacao-negra-no-brasil-um-ponto-de-vista-em-defesa-de-cotas/>>, acesso em 08 fev.2019.

Intratextos

Chegamos por essas primeiras linhas ao entendimento claro da pertinência de ações afirmativas no contexto de lutas por reconhecimento, bem como da importância da Lei 10.639/03 para nosso contexto político e pedagógico. Entretanto, não estamos ainda tão seguros acerca dos efeitos práticos de tais medidas. Colocado de outra maneira, precisamos, no papel de educadores, avaliar nas práticas do cotidiano escolar como essa nova janela de oportunidades e visibilidades constituída por força da lei poderá ressignificar relações sociais profundamente marcadas pelo preconceito e exclusão.

É fato que a aplicação da Lei nas escolas ainda não ocorre de forma plena, no intuito de respeitar a diversidade e pluralidade étnico-racial, como comprova o estudo realizado por Pereira (2017) sobre o tema, envolvendo escolas das redes públicas estaduais e municipais de ensino nos 26 estados brasileiros e Distrito Federal, incluindo análise comparativa dos respectivos Planos Educacionais e de metodologias, estratégias e material didático-pedagógico utilizados. O citado estudo infere que alguns planos educacionais analisados apresentam fragilidade na sua elaboração, incluindo apenas a Lei 10.639/03, sem proporem ações tais como elaboração ou aquisição de material didático, formação/capacitação dos professores nas temáticas em questão. Nesse sentido, que se justifica um estudo mais aprofundado com foco no cotidiano da escola e sobre como as relações foram afetadas após a divulgação de conteúdos temáticos com referência à cultura afro-brasileira. Obviamente tal estudo exige um investimento considerável, todavia, o recorte que oferecemos aqui é a observação de uma situação específica para refletir sobre questões mais amplas. Vamos a ela.

A escola⁴

A instituição escolar que servirá de campo de análise e observação é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), também conhecido como Brizolão. Estas escolas foram projetadas por Oscar Niemeyer e implantadas nos governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991 a 1994). Tiveram sua proposta educacional idealizada pelo antropólogo Darcy Ribeiro, que objetivava oferecer ensino público de qualidade, em período integral, aos alunos carentes da rede estadual de educação (RIBEIRO, 1986).

O CIEP 382 – Aspirante Francisco Mega, localizado em área urbana da Zona Oeste do Rio de Janeiro – RJ, desviou-se do projeto original de horário integral a partir dos anos de 1998, de acordo com os dados de seu *blogspot*,⁵ e hoje atua como uma escola de Educação de Jovens

⁴ O estudo realizado conta com o conhecimento e autorização dos envolvidos. Serão ocultados, por questões de privacidade, os nomes dos alunos e professores da instituição de ensino.

⁵ *Blogspot* Aspirante Francisco Mega. Disponível em: < <http://ciep382.blogspot.com>>, acesso em 18 mar.2019.

e Adultos (EJA) – Supletivo e Ensino Médio, da Metropolitana IV da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).

O Censo Escolar 2018⁴ aponta que o CIEP 382 possui infraestrutura, equipamentos e dependências adequadas ao seu funcionamento e recebeu no ano de 2018 1.646 alunos oriundos de bairros próximos à escola, em atendimento ao que determina o art. 53 do Estatuto da criança e do Adolescente, sendo 1.536 no Ensino Médio e 110 no EJA. O CIEP possui 120 funcionários, incluindo professores, coordenadores pedagógicos e animadores culturais, em sua maioria, residentes de bairros próximos à escola.

A partir do *blogspot* do CIEP 382, ativo desde setembro/2011, onde se encontram registrados os projetos desenvolvidos, com destaque para os voltados para a temática étnico-racial, percebe-se que o processo educativo ali aplicado privilegia a ação de alunos, professores e de todos os envolvidos na dinâmica dos eventos, valorizando as construções cotidianas oriundas dessas relações sociais (DAYRELL, 1996).

A Oficina

Devido ao perfil sempre atuante e participativo no desenvolvimento de projetos relacionados às questões étnico-raciais, o CIEP 382 foi convidado a participar da Oficina de Expressão Corporal com Ritmos Africanos, que integra a agenda coletiva de 2019, da Campanha dos 21 Dias de Ativismo Contra o Racismo⁶, ministrada por uma professora de teatro e sua aluna⁷ da Escola Técnica de Teatro Martins Pena, do Rio de Janeiro. O objetivo da campanha é manter diálogos para o enfrentamento das desigualdades, violações e violências provocadas pelo racismo, em busca de uma sociedade democrática e justa. Em razão disso, a oficina corrobora para a promoção de debates e eventos no espaço da escola para tratar pedagogicamente da questão racial e, assim, alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2013).

⁴ Sinopse da Educação Básica, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-daeducacaobasica>>, acesso em 18 mar.2019.

⁶ O ponto de partida da Campanha é a memória do “Massacre de Sharpeville”, ocorrido em Joanesburgo – África do Sul, no dia 21 de março de 1960 onde, em pleno regime do Apartheid, foram assassinadas 69 pessoas e feridas 186, em brutal repressão durante protesto pacífico contra a Lei do Passe. O 21 de março foi então instituído pela organização das Nações Unidas (ONU) como Dia Internacional contra a Discriminação Racial. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/para-fortalecer-a-luta-anti-racista-campanha-promove-21-dias-de-ativismo-no-mesde-marco/>>. Acesso em 19 de mar.2019.

⁷ Ambas serão citadas ao longo do texto como professora dinamizadora e aluna dinamizadora, respectivamente.

~~Intratextos~~

As duas turmas do 3º ano do CIEP, do turno da tarde, que participaram do evento foram recomendadas dias antes a vestirem roupas confortáveis, comumente usadas nas aulas de Educação Física, para realizarem a oficina. Entretanto os alunos não observaram o solicitado e foram uniformizados, a maioria portando mochilas com seus materiais de aula. A oficina aconteceu no pátio do CIEP, tendo como recursos metodológicos uma caixa de som com um *pen drive* contendo músicas de ritmos africanos e uma máquina fotográfica, utilizada pela professora de Sociologia das turmas, no decorrer dos trabalhos. Não foi utilizado microfone. O evento iniciou-se com a reunião das duas turmas, perfazendo um total de quarenta e nove alunos, com um número equiparado de meninas e meninos, as duas dinamizadoras – professora de teatro e sua aluna – mais a professora de Sociologia das referidas turmas.

Eram 14 horas de uma sexta-feira chuvosa, com temperatura em torno dos trinta graus. Além das pessoas envolvidas no evento, havia alguns grupos de três a quatro alunos, espalhados pelo pátio, em conversas animadas, sentados no chão, mas alheios à movimentação das turmas. Na quadra poliesportiva, ao lado do pátio, acontecia uma aula de Educação Física. As duas turmas foram convidadas pelas dinamizadoras a sentar-se no chão, formando um semicírculo, sendo auxiliados pela professora de Sociologia das turmas. Atenderam ao comando não prontamente, mostrando certo estranhamento ao evento, alguns rindo, outros dispersos, olhando o celular. As turmas misturaram-se, espontaneamente. Em seguida, a professora dinamizadora, à frente dos alunos, começou a explicar-lhes a história dos 21 Dias de Ativismo Contra o Racismo. Contou-lhes um pouco de sua vivência enquanto mulher negra, professora de dança e de teatro na escola Martins Pena e da importância dessa instituição como centro de formação artística por meio da escola pública. Falou do núcleo preto de artistas brasileiros, de representatividade, citou nomes como os de Milton Gonçalves, Rute de Souza, Zezé Mota.

A maioria dos alunos não conseguiu identificar os artistas citados, mas ficou atenta, mostrando-se interessada. Uns poucos, dois ou três, mexiam no celular, mas logo os guardava. A professora dinamizadora perguntou sobre a vocação artística dos alunos. A maioria não se manifestou e alguns interagiram: uma menina falou que gostava de dança, outro, de tocar violão, outro de cantar. Um grupo de meninos começou uma conversa paralela, seguida de algumas risadas, fato que provocou uma reação da professora, pedindo atenção. A professora dinamizadora prosseguiu falando da questão da afrodescendência, da importância de se conhecer a sua origem para a afirmação da identidade. Falou da miscigenação, da mão-de-obra negra, do racismo que invade a nossa sociedade. A professora dinamizadora chamou sua aluna para interagir com as turmas, para contar como foi “o chamado da África na sua vida”. A aluna dinamizadora “falou com o corpo”, movimentando-se muito, os braços, as pernas, os cabelos...

~~Intratextos~~

e atraiu a atenção dos alunos, que a olhavam curiosos. Ela disse ter vinte anos, ser estudante de Direito e contou a eles como se interessou pelo curso de teatro e pelas manifestações corporais.

Nesse momento, todos os alunos a olhavam fixamente. Em seguida, as dinamizadoras pediram que eles falassem sobre o racismo, os preconceitos, a violência contra a mulher e o desejo de cursar uma universidade. Os alunos se mostraram arredios, não interagiram. Ruídos de conversas e risadas, vindos de um grupinho que estava sentado no pátio da escola, começou a atrapalhar a dinâmica. Houve a intervenção da professora de Sociologia. Em seguida, as dinamizadoras passaram a perguntar individualmente, se as turmas desejavam cursar uma universidade e qual o curso. Iniciou-se um burburinho, o que impediu de se ouvir claramente as respostas uns dos outros. Todos responderam. Houve uma variedade de respostas: Medicina, Obstetrícia, Administração, Direito, Economia, mas o curso escolhido pela maioria foi a carreira Militar. A professora explicou-lhes que dentro dessa carreira pode-se também seguir uma profissão. Os alunos não a contestaram. Posteriormente, as turmas foram convidadas a levantar-se e a fazer dois círculos: um maior que envolvia o círculo menor.

A professora dinamizadora posicionou-se no meio do círculo menor e começou a falar dos conceitos básicos da africanidade, da ancestralidade, da cooperação. Falou de dois ritmos originais: o samba e o rock, que vieram da África, ritmos de reunião e de guerra, vibração que vem da terra. Falou dos vários ritmos, da riqueza africana. A aluna dinamizadora pôs um ritmo africano para tocar. Ouviu-se o som de muitos atabaques, num ritmo frenético. A aluna dinamizadora também se posicionou no meio do círculo. A professora dinamizadora pediu que os alunos fechassem os olhos, relaxassem os braços, sentissem o ritmo do seu coração e o comparassem ao som que estava tocando, pediu que percebessem o tempo musical, entendessem como o corpo se movimenta, como temos ritmos dentro de nós. Depois, pediu que batessem palmas, com os braços estendidos para frente, que se envolvessem com o som que estavam ouvindo. Alguns alunos riram, fizeram comentários entre si: “nada a ver”, “...que é isso?”. Pouquíssimos aceitaram os comandos, fechando os olhos e se deixando envolver. A maioria bateu palmas, mas alguns se mostraram muito travados, não saíram do lugar.

Vendo esse movimento de resistência à brincadeira corporal, a professora dinamizadora propôs que fizessem um único círculo e permanecessem em pé. A professora de Sociologia das turmas fez uma interferência, falando da semelhança do som africano com a música indiana, que assistiam nos filmes. Os alunos não se manifestaram. A professora dinamizadora propôs então outra brincadeira: que cada aluno desse um passo à frente “pegando o seu corpo, levando-o a algum lugar”, e falasse o seu nome para o grupo, três vezes, e em voz alta para que todos ouvissem. As dinamizadoras deram o exemplo.

~~Intratextos~~

Os alunos riram, alguns ficaram muito constrangidos, mas quase todos atenderam ao comando. Alguns falavam muito baixinho o nome, não queriam dar o passo à frente. No entanto, eram incentivados pela professora, que os mandava repetir, conduzia-os para a frente, possibilitando que ficassem mais descontraídos, se soltassem mais. Uns três alunos trocaram de lugar e não quiseram participar da brincadeira. Ao fim da dinâmica, a professora pediu aos alunos que diminuíssem a roda e se ajoelhassem, de modo que todos ficaram muito próximos. Perguntou como se sentiram ao participar dessa dinâmica. Poucos falaram, os que o fizeram citaram a timidez, a vergonha, o humor, como exemplo das emoções que sentiram. A professora dinamizadora então pediu para que se sentassem e os fez refletir sobre a questão de assumirem a identidade, vencer a timidez. Disse que a todo momento precisamos levar o nosso corpo a algum lugar, que não temos um corpo construído com verdade. Incentivava que todos se olhassem e aprendessem a se gostar, “a se assumir, apesar de”.

Nesse momento, três alunos conversavam paralelamente. A professora dinamizadora para e tenta chamá-los a participar da conversa geral. Esses alunos são os mais dispersos. De vez em quando a professora dinamizadora fazia uma interferência para que participassem da conversa, sem muito sucesso. A dinamizadora continuou falando que temos o líquido sinovial, que comanda as articulações e que com o tempo vai endurecendo. Por isso, temos que articular, “se não articulamos, o corpo não fala”, “endurece”, “envelhece”. A maioria dos alunos ouvia atentamente, uns três olhavam o celular e logo o guardava. A professora continuou falando, dando exemplos da importância do movimento.

Em seguida, perguntou a idade de cada um. Todos responderam. As idades variaram dos dezesseis aos dezessete anos. A professora dinamizadora pediu então que os alunos passassem a conversar com eles mesmos. A maioria riu, levou na brincadeira. Pediu que escrevessem uma carta para eles mesmos, conversando sobre o que gostariam de ver mudado no seu corpo, sobre o que gostariam de dizer, de desenvolver, de cuidar mais, de como se comportar frente à vida, de fazer planos, traçar metas para daqui a alguns anos.

Depois, pediu ajuda para a professora das turmas, a qual, concordando, disse que iria cobrar a carta sim, que aquela tarefa colaborava muito com as suas aulas de Sociologia, sobre o que já vinham conversando, sobre “a violência atingindo os nossos corpos negros”. Pediu para os alunos pensarem nas coisas boas que poderiam fazer com os seus corpos. Falou sobre o fenômeno social: “O que somos” “O que queremos ser”. Ao final da oficina, a aluna dinamizadora pôs um ritmo para dançar, do bloco afro Ilê Ayê, do Carnaval de Salvador. Poucos alunos interagiram, dançando. Alguns continuaram parados, travados. Em seguida, a professora dinamizadora fez uma grande roda e pediu que todos se dessem as mãos para formar

um circuito, passando energia. As professoras dinamizadoras se despediram, agradecendo a oportunidade. Todos aplaudiram.

A análise

As linhas anteriores destinaram-se a oferecer, como uma peça dramática, os detalhes de um evento. Optamos por oferecer primeiramente ao leitor uma descrição isenta de análise paralela, de modo que a leitura não estivesse, de pronto, enviesada. Os trechos a seguir compreendem a nossa leitura a partir de uma abordagem semiótica, sobretudo, adotando a perspectiva de uma encenação dramática dos eventos do cotidiano, situações nas quais prevalece o jogo do encontro, das situações face-a-face. Seja com um riso, um olhar disperso, a concentração no aparelho celular, a música com ritmos africanos, os alunos sentados no chão, a esse conjunto de sinais, evocamos as proposições da escola semiótica, em que preza pensar os processos interativos mediados por sinais (BENVENISTE, 1988).

A professora de Sociologia, mulher e negra, media a comunicação do evento. Ela procura intervir em alguns momentos para garantir que a apresentação das dinamizadoras aconteça em um ambiente de boa receptividade pelos alunos. A proposta da oficina se relaciona evidentemente com o conteúdo temático da negritude, buscando por meio da dança um exercício de autoconhecimento e identificação dos alunos com uma suposta identidade afrodescendente. A apatia inicial dos alunos – *foram uniformizados, a maioria portando mochilas com seus materiais de aula* – anuncia um sutil processo de interação marcado por timidez e pouco envolvimento, mas igualmente reveladora de certa resistência que contraria o objetivo do evento e a proposta das professoras.

As dinamizadoras, professora de Teatro e sua aluna, buscam maior aproximação dos alunos. Começam a abordar o tema a partir de uma pergunta simples sobre importantes figuras negras, representativas da nossa arte, entretanto, *a maioria dos alunos não conseguiu identificar os artistas citados*. A questão da representação, ademais, tão importante para uma ressignificação do negro na nossa sociedade, deve ser trabalhada, também, a partir da perspectiva do discurso. Entende-se, aqui, a importância de apresentar os negros não somente como escravizados e subalternos, mas, sim, como sujeitos de alto valor por contribuir com sua arte e cultura para a nossa sociedade. O que a memória nos deixou escapar? Por que os artistas mencionados por uma das dinamizadoras não são lembrados pela maioria dos alunos? O desconhecimento funciona igualmente para o apagamento da figura do negro. Apesar de estar

Intratextos

em todos os lugares, por vezes, são como seres invisíveis socialmente⁸. Quando ocupam a posição de subalternidade, os porteiros, as babás, os motoristas e os trabalhadores da limpeza urbana são, de certo modo, ocultados de um maior protagonismo da vida social. O lugar de destaque, como o lugar do protagonista da novela, do médico cirurgião, da advogada que exige defender seu cliente em uma audiência, é o lugar, também, a ser reivindicado. Qual seria então o protagonismo na vida pública a ser assumido por esses jovens?

A professora de teatro perguntou sobre a vocação artística dos alunos. Mais uma vez a recepção é marcada por certa frieza. Alguns poucos alunos mencionam o violão, a dança, o cantar. Ainda assim, não identificamos uma expressividade e valorização da arte como vocação. Em um contexto marcado pelo neoliberalismo, no qual toda força produtiva humana é convertida em dinheiro, a criação e a arte são relegadas a um ofício de menor prestígio. Isso muito tem a revelar sobre uma sociedade pautada na produção frenética, na maximização do lucro ao menor custo e tempo, e na especialização de saberes e funções (MBEMBE, 2018). Talvez, por essa perspectiva, a arte e sua proposta de contemplação e de integração do Homem com seus instintos mais animais seja desprezada. A arte igualmente é o espaço da crítica e da contestação, de reverter o cotidiano, estabelecendo uma desordem criativa e transformadora. Quando ela não encontra seu espaço, a especialização e as relações de trabalho “flexibilizadas” ocupam seu lugar.

Nessa nova lógica, algumas carreiras são mais valorizadas. Quando perguntados sobre se desejam cursar uma universidade e o respectivo curso, os jovens citam Medicina, Administração, Direito, Economia. Por seu turno, essas são interessantes opções para os jovens que buscam profissões de maior destaque na sociedade. Entretanto, causou certa surpresa a fala de muitos alunos que desejam optar pela carreira Militar. Associada a alta disciplina, hierarquia, controle e subordinação, a carreira se caracteriza contrariamente a uma atitude e despojamento típicos da juventude. Em nosso passado mais recente, vivemos o período de chumbo marcado pelo Golpe Militar de 1964. Apesar desses jovens não terem vivido nesse período – o fim do regime militar ocorreu no ano de 1985, após vinte e um anos de ditadura – sobrou pouco de uma memória e narrativa histórica para problematizar a ideia do militar apenas como herói. Estamos, todavia, pressupondo que a escolha dessa carreira se dá em associação ao prestígio e reverência ao militar nos dias de hoje. Nosso exercício, por ora mais ensaístico, tende a refletir de forma despreziosa sobre essa questão. Ainda assim, a dúvida que inquieta

⁸ Tomamos aqui como referência a obra literária clássica do escritor Ralph Ellison, *Homem Invisível*, cuja primeira edição é de 1952.

Intratextos

é como a carreira Militar se tornou a primeira referência dos alunos? Que imagens e representações ela tende a evocar?⁹ Adentramos na questão da representatividade como um importante elemento de constituição dos sujeitos, especialmente aqueles em formação. O atual contexto político brasileiro concedeu maior protagonismo aos atores políticos representantes da ala militar. O Presidente da República e seu vice em exercício são militares, assim como a maior parte dos ministérios do governo estão sob a tutela desse setor¹⁰. Assistimos a uma retomada da visibilidade de militares na esfera pública acompanhada de uma forte presença do conservadorismo em nossa sociedade. Os jovens quando expressam sua vontade de ser militar dialogam com esse contexto mais amplo de reprodução de estruturas de poder. Se a escola, como desejam os educadores, ou se podemos inferir, como deseja a professora de Sociologia, é o espaço por excelência do aprendizado do novo, da transformação e da emancipação, é por sua vez o espaço onde vão ser reproduzidas as desigualdades que marcam nossa sociedade, quando esta mesma escola assume o papel de contribuir para conservar estruturas desiguais (BOURDIEU, 1992). É, ainda, nesse espaço que vão se expressar visões de mundo e posicionamentos antagônicos por muitas vezes traduzidos nas atitudes e nos discursos dos alunos. O que o futuro tende a nos reservar?

Chegamos ao tema sensível do artigo. Como é trabalhada a temática da negritude na escola? Em um momento mais dramático da oficina, uma das dinamizadoras questiona a outra: *Como foi o chamado da África na sua vida?* A pergunta pode parecer um tanto desconcertante. O que significa esse chamado? Trata-se de uma espécie de convocação? Ou retorno? As dinamizadoras adiantam seu objetivo quando mencionam a questão da origem e da afrodescendência dos alunos, buscando assim estabelecer uma filiação e identidade. Esse imaginário da África supostamente como “a grande mãe” também é importante ser relativizado, uma vez que estamos nos referindo a um continente que agrega vários países, línguas e costumes diferentes. Nesse sentido, não estaria a professora dinamizadora operando na mesma

⁹ O dia 31 de março é marcado como o dia da instituição do Golpe Militar. Nesse ano de 2019, houve divulgação pelo Palácio do Planalto de um vídeo que celebrava o acontecimento, contrariando evidências históricas de que se tratava de um golpe. Em pesquisa realizada pelo Datafolha, cerca de 57% da população acredita que a data não deveria ser comemorada. Esse percentual é alavancado entre os mais jovens, ricos e com maior escolaridade. Porém, outro dado relevante deve ser considerado: São favoráveis à celebração do golpe 43% das pessoas acima de sessenta anos, 43% dos que têm apenas o ensino fundamental e 39% entre aqueles que possuem renda familiar mensal de até dois salários mínimos. Fonte: Jornal Folha de São Paulo. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/04/para-maioria-da-populacao-golpe-de-1964-deveria-serdesprezado-diz-datafolha.shtml>. Acesso em 06/04/2019.

¹⁰ Ainda com referência aos dados do Datafolha: 60% da população consideram positiva para o país a atuação de militares no atual governo de Jair Bolsonaro. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/04/maioria-aprova-aparticipacao-de-militares-no-governo-diz-datafolha.shtml>. Acesso em 10/04/2016.

Intratextos

lógica reducionista ocidental ao pensar a África como uma unidade fictícia? Em contrapartida, podemos inferir que a ideia do retorno, a partir desse “chamamento”, se alinha aos estudos sobre a diáspora africana – processo de dispersão de negros oriundos do continente africano – devido à escravidão, criando uma fissura cultural e psíquica nos corpos negros (HALL, 2008). A escravidão está ancorada na posse desses corpos, tratados como objetos, manipulados e mutilados. É, aliás, extremamente pertinente a relevância do corpo na oficina de dança.

A aluna falou com o corpo, movimentando-se muito, os braços, as pernas, os cabelos... E atraiu a atenção de muitos, que a olhavam curiosos.

O corpo fala. Ele comunica um modo de ser e um pertencimento. Por esta perspectiva, é muito interessante analisar como a resposta da aluna dinamizadora à pergunta sobre o chamado da África somente poderia ser dita por meio do movimento do corpo, sua pulsão e energia constituem todo o movimento de ligação entre as várias gerações até aportar, ressignificado, nos corpos de jovens negros. Na mesma medida o corpo é um veículo do discurso, uma vez que comunica para o outro uma vivência e experiência assimiladas desde a infância, aprendida com seus pares, calcadas em costumes e tradições.

A oficina, por sua vez, colabora para uma estética pedagógica, em que os símbolos recriados a partir de cada gesto e fala corporal são rerepresentados com beleza a fim de despertar no outro algum tipo de afeto. O canto de afoxé tocado ao final assim diz “*Ilê Ayê, como você é bonito de se ver... Ilê Ayê, que beleza mais bonita de se ter...*”. O afoxé, da matriz linguística ioruba, é um cortejo de rua celebrado no carnaval e possui profunda relação com o candomblé. O toque ritmado da canção também se associa aos rituais da religião. Os elementos artísticos atribuídos à performance buscavam comunicar algo mais. E os alunos, de algum modo, estariam tocados pela apresentação? Ainda que arredios, constrangidos, seguiram até o final.

Alguns alunos riam, fizeram comentário entre si... “Nada a ver”, “O que é isso?”, pouquíssimos aceitaram o comando, fechando os olhos ou se deixando envolver. A maioria bateu palmas, mas alguns se mostraram muito travados, não saíram do lugar. Não foi identificada na oficina uma plena aderência aos conteúdos subliminares propostos. O que ficou claro foi uma espécie de estranhamento por parte dos alunos. Como se a dança da aluna constituísse aquela velha imagem do exótico atribuída ao negro. Este jogo de imagens entre o familiar e o exótico, entretanto, é interessante de ser avaliado na perspectiva antropológica quando tomamos a interação entre o eu e o outro como um processo marcado pelo etnocentrismo e pela alteridade.

Dito de outra maneira, é importante colocar em cena a performance da dança como uma experiência que marca no outro, aquele que assiste e resiste, uma sensação de fascínio e repulsa,

Intratextos

atração e distanciamento. O que vejo no outro que não quero ver em mim? Como se auto-identificam esses jovens alunos, negros em sua maioria? A oficina colocou em cena um ato para reflexão. Certamente no momento da apresentação, os alunos, orientados por diferentes perspectivas de vida, buscavam ver algum sentido em algo que se mostrava frenético, ousado, inquietante. Desconstruir a noção do que é belo é a mensagem mais eficaz que poderia ser transmitida no evento. Isso feito com a simplicidade e a eficácia da comunicação direta advinda do corpo. Apesar disso, toda comunicação apresenta seus ruídos.

Considerações finais

A professora de Sociologia, em conversa com a observadora do evento, relata após a apresentação que ali estavam muitos alunos evangélicos. Com essa informação de bastidor, podemos nos questionar sobre os muitos ruídos na comunicação pretendida pela oficina. As diferenças e visões de mundo formam a base das relações sociais que preenchem o espaço da escola. Todavia, vivemos em tempos de uma retomada apavorante do conservadorismo, de perseguição aos cultos de matriz africana, de repressão à livre expressão sexual. São tempos em que a diferença ousa ser suprimida. O espaço restrito da escrita deste artigo nos incita a deixar o questionamento de Achille Mbembe: “Como pensar a diferença e a vida, o semelhante e o dessemelhante, o excedente e o *em comum*?” (MBEMBE, *ibid.*, p. 23). Entendemos que a persistência no debate sobre o racismo coloca em vigência a necessidade de responder, no tom da alteridade, essa pergunta.

Por fim, gostaríamos de oferecer esse retrato da escola para além de um viés determinista, buscando situá-la no campo de lutas e resistências, compreendendo que os sujeitos que ocupam esse espaço possuem diferentes orientações e visões de mundo. Abrimos espaço nesta discussão para a centralidade da Lei 10.639, no bojo das ações de resistência e reconhecimento de sujeitos que, há muito, são obrigados a assumir a posição de subalternidade para recentemente reivindicarem sua história e cultura como legítimas e fundantes de nossa brasilidade – ainda que escrita no singular represente algo tão diverso e plural. Os efeitos da Lei, se assim podemos escrever, estão ainda a se constituir difusos, encontrando resistências historicamente arraigadas em nossa sociedade. Vimos que o atual momento político exige a necessidade ainda maior de preservar a importância da prática da Lei. Momento em que a escola se vê às voltas com censura de professores pelo celular, motivada por certa falácia ideológica, e movimentos ultraconservadores que buscam impor seu próprio discurso. A

escola, por excelência, é o espaço em que o jogo discursivo deve ter lugar, na perspectiva da diversidade e da diferença.

Referências

ABREU, Martha. **Diversidade cultural, reparação e direitos**. In: DANTAS, Carolina Vianna;

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BENVENISTE, Émile. “A Comunicação”. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 2º ed. Pontes Editora/Editora Unicamp, 1988.

BENVENISTE, Émile. “A Comunicação”. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Pontes Editora/Editora Unicamp, 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Brasília, DF, 09. Jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 23 marc. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP 03/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. “A Escola como Espaço Sócio Cultural”. In: DAYRELL, J. (org): **Múltiplos Olhares: Sobre Educação e Cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DIJK, Teun Van. A. **Racismo e Discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

ELLISON, Ralph. **Homem Invisível**. Trad. Márcia Serra. São Paulo: Marco Zero, 1990.

GERRTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (Org.). Tradução de Adelaine La Guardia Resende ... [et all]. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2 Edições, 2008.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. **Geledés**. 18 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/politicas-de-acaoafirmativa-em-beneficio-da-populacao-negra-no-brasil-um-ponto-de-vista-em-defesa-de-cotas/>, acesso em 08 fev.2019.

PEREIRA, Edilene Machado. **Relatório da Consultoria. Edital N. 04/2016 Tor4/2016 Perfil 01**. Produto: O Estado da Arte sobre Aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Projeto CNE/UNESCO 914BRA1042.3 Contrato n° SA-350/2017.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch. 1986.

VELHO, Gilberto. “Observando o familiar”. In: NUNES, Edson (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ZEGARRA, Mónica Carrillo. “Ações Afirmativas e Afrodescendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos e estratégias”. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC-SECAD, 2005.

MANOEL BOMFIM: MÉDICO, PROFESSOR E FUNDADOR DE DISCURSIVIDADES

Patrick Silva dos Santos¹

José Geraldo dos Santos²

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar algumas das teses do médico sergipano, Manoel José do Bomfim (1868-1932) contidas em seu livro, hoje um clássico *A América Latina: males de origem*, publicado pela editora H. Garnier em 1905. Livro este, cujo conteúdo já vinha sendo refletido desde 1897, porém a sua materialização se deu no período em que Manoel Bomfim doutorava-se em psicologia na França. Dito isto, pretendemos aqui apresentar a importância das teses bomfinianas; caracterizando-o a partir da sugestão conceitual de Michel Foucault, como um *fundador de discursividades*. Por compreendermos que a forma que Bomfim formulou seus instrumentos analíticos para a leitura da realidade brasileira e latino-americana, não apenas o afastou das formas vigentes de ler o social, mas, também, permitiu a criação de um sistema de temas e problemas das Ciências Humanas e Sociais brasileiras, posteriormente mobilizados e/ou incorporados como inovações analíticas de outros autores em diferentes contextos, como se deu, por exemplo: com os cânones pertencentes à chamada geração de 1930.

PALAVRAS-CHAVE: Manoel Bomfim; América Latina; Fundador de Discursividades; Geração de 30; Pensamento Social Brasileiro.

ABSTRACT: The purpose of this article is to present some of the theses of the Sergipe doctor, Manoel José do Bomfim (1868-1932) contained in his book, now a classic *A América Latina: males de origem*, published by H. Garnier in 1905. This book, whose content had already been reflected since 1897, however its materialization took place in the period when Manoel Bomfim

¹ Doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), da Universidade Federal Fluminense (UFF). Sob a orientação do Professor Dr. Alessandro André Leme. E-mail: patrickds@id.uff.br

² Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Sob a orientação da Professora Dra. Érica Sarmiento e a coorientação do Professor Doutor Justo Cuño Bonito (UPO-ES). E-mail: geraldo.jgs@hotmail.com

was doctoring in psychology in France. That said, we intend here to present the importance of Bomfim's theses; characterizing him from the conceptual suggestion of Michel Foucault, as a *founder of discursivities*. Because we understand that the way Bomfim formulated his analytical tools for reading the Brazilian and Latin American reality, not only distanced him from the current ways of reading the social, but also allowed the creation of a system of themes and problems of the Human Sciences and Social Studies, later mobilized and/or incorporated as analytical innovations by other authors in different contexts, as happened, for example: with the canons belonging to the so-called 1930s generation.

KEY-WORDS: Manoel Bomfim; Latin America; Founder of Discursivities; Generation 30; Brazilian Social Thought.

INTRODUÇÃO

Manoel Bomfim nasceu em 8 de agosto de 1868, em Aracaju, na então Província de Sergipe. Seus pais, Maria Joaquina do Bomfim e Paulino José do Bomfim, foram respeitados comerciantes e donos de engenho em Sergipe. Paulino José foi vaqueiro no início de sua juventude. Bomfim foi um importante intelectual brasileiro e de atuação destacada na Primeira República Brasileira. Médico de formação, iniciou seus estudos em 1886 na Faculdade de Medicina da Bahia e dois anos mais tarde transferiu-se para a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, formando-se em 1890 com a *Tese das Nephrites* (PAULINO BOMFIM *In* BOMFIM). No ano de 1902, quando foi montada uma comissão pedagógica nomeada pela prefeitura, e fazendo parte dessa comissão, Bomfim foi para Paris, onde estudou psicologia na Sorbonne com Alfred Binet.

Manoel Bomfim notabilizou-se por sua atuação na área educacional da Primeira República, tendo ocupado diversos cargos de importância nesta área: em 1896, foi nomeado pelo prefeito Francisco Furquim Werneck de Almeida (1846-1908), o novo subdiretor do *Pedagogium*³, tendo sido efetivado como diretor geral dessa instituição em 1897; no mesmo

³ Fundado no ano de 1890, por meio do decreto 667, de 16/08/1890, lavrado por Benjamin Constant, o *Pedagogium* foi uma instituição educacional, que inicialmente funcionou na Rua Visconde do Rio Branco, 13, no centro da cidade do Rio de Janeiro – RJ. No ano de 1897, foi transferido para a Rua do Passeio, 66, também no centro da cidade, onde funcionou até seu fechamento, em 1919. Joaquim José de Menezes Vieira (1890 a 1897) e Manoel Bomfim, entre os anos de 1897 a 1906 e de 1910 até 1919 foram diretores desta Instituição.

ano, passou a lecionar na Escola Normal da República na cadeira de Moral e Cívica, e a seguir, lecionou pedagogia e psicologia. Em 1898, Bomfim tornou-se diretor interino da Escola Normal do Distrito Federal, e depois, foi nomeado Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, tendo também exercido este cargo na Administração de Pereira Passos de 1904-1906. Em 1904, participou da criação da Upel – Universidade Popular de Ensino Livre, juntamente com Elycio de Carvalho, Rocha Pombo, Fábio Luz, José Veríssimo, entre outros, sendo essa Instituição de ensino superior de tendências anarquistas e socialistas. Já, em 1906, Manoel Bomfim criou no *Pedagogium*, o primeiro laboratório de psicologia experimental do Brasil e, em 1907 ele foi eleito deputado federal, assumindo a vaga aberta na Câmara dos Deputados pelo Estado de Sergipe; no ano seguinte, buscou a reeleição e não obteve êxito.

Bomfim publicou, em 1905, *A América Latina: males de origem*⁴, pela editora francesa H. Garnier. Manoel Bomfim apresentou, no Brasil e para o Brasil, pressupostos que representavam uma nova forma de interpretar o Brasil (em relação aos seus contemporâneos)⁵, muito utilizadas posteriormente. E, é neste sentido, que demonstraremos no artigo, seguindo os pressupostos foucaultianos, que Bomfim transbordou as barreiras de um simples autor de seus textos. Isto subsidiou a formação de outros textos posteriores, pois é a possibilidade e a regra de orientar a formação de outros textos que colocou Manoel Bomfim como um *fundador de discursividades* como orientava Michel Foucault. No entanto, a percepção foucaultiana de *fundador de discursividades* já era atribuída a Bomfim em outros termos por alguns intelectuais brasileiros desde seus contemporâneos até a tradição mais atual.

FUNDAÇÃO DISCURSIVA EM A AMÉRICA LATINA: MALES DE ORIGEM (1905)

Em 1905, por meio do seu conceito de *Parasitismo Social*, metáfora biológica cujo sentido busca elucidar a dominação sociopolítica em sua dualidade endógena e exógena, Bomfim explicou estruturalmente a dupla dominação: por um lado, no plano interno – das elites econômicas e intelectuais para com grande fração da população nacional e, por outro lado, no

⁴ O livro teve como gatilho a visão estereotipada dos europeus em relação às populações latino-americanas – e, também, pela aceitação desses “estigmas” por parte da intelectualidade brasileira e sul-americana formulados por meio da aceitação parcial e/ou adaptação das teorias deterministas raciais e geográficas.

⁵ Segundo o sociólogo, Antonio Candido e o antropólogo, Darcy Ribeiro: Manoel Bomfim em *A América Latina: males de origem* abordou de forma inovadora e com grande profundidade temas centrais, antes trabalhados de forma insatisfatória, possibilitando compreender a formação social brasileira, os problemas nacionais, as desigualdades raciais justificadas por toda a sorte de perspectivas “científicas” deterministas. Ou seja, de maneira singular foi formulada a narrativa de Bomfim em seu ensaio histórico-sociológico de 1905.

plano externo – das nações centrais para com as nações periféricas. Assim, Bomfim entendeu as concepções científicas, tomadas por parte considerável dos seus contemporâneos, como uma falsa ciência, pois, para além de servirem como instrumentos de dominação entre os segmentos populacionais, não se atestava a veracidade de determinados pressupostos racialistas e deterministas geográficos, a partir de metodologias sérias e/ou passíveis de verificação de resultados concretos, como explicou o próprio Bomfim, no prefácio de *A América Latina*⁶.

Em 1905/1906, Sylvio Romero iniciou o ataque às teses de Manoel Bomfim, saindo em defesa dos “homens de ciencia” do continente europeu. Publicando 25 artigos na revista *Os Anais* com o título: *Uma suposta teoria nova da história latino-americana* – aqui, Romero tendo por objetivo central a desqualificação de Bomfim e de seu livro *A América Latina: males de origem*. Esses artigos foram reunidos em livro, pela editora portuguesa, Chardron, do Porto, intitulado: *A América Latina: análise do livro de igual título do Dr. M. Bomfim*. No entanto, em seu ataque Sylvio Romero o fazia motivado pela sua defesa militante aos teóricos europeus que justificavam o atraso brasileiro e latino-americano por meio das mais variadas teorias deterministas raciais e geográficas.⁷

Manoel Bomfim formulou de forma coerente e substancial o pressuposto analítico de

⁶ **Fragmento do prefácio da 1ª edição:** “Este livro deriva directamente do amor de um brasileiro pelo Brasil, da solicitude de um americano pela America. Começou no momento indeterminado em que nasceram esses sentimentos; exprime um pouco o desejo de vêr esta patria feliz, prospera, adiantada e livre. Fôram estes sentimentos que me arrastaram o espirito para reflectir sobre essas cousas, e o fizeram trabalhar essas ideias – o desejo vivo de conhecer os motivos dos males de que nos queixamos todos. (...) Estas mesmas, agora desenvolvidas, já as apresentei, em parte, resumidamente num *parecer*, prefacio á excellente *Historia da America*, livro didactico do Sr. Rocha Pombo, parecer que deriva justamente dessa preocupação, já antiga. Em 1897, quando o Director Geral de Instrucção Publica fez annunciar o concurso de um *compendio de Historia da America*, sollicitei a honra de, na qualidade de membro do Conselho Superior de Instrucção Publica, dar o parecer sobre as obras que se apresentassem: tal era o interesse que este assumpto apresentava para mim; e só assim se explica essa pretensão de tratar de materia fóra da minha especialidade, e á qual não podia apresentar nenhum titulo de competencia official. (...) As notas se amontôam, o livro se forma a pouco e pouco – observações e reflexões, colhidas em cada uma das crises, desalentos, duvidas e entusiasmos da vida que, entre difficuldades, vamos vivendo. Chegando aqui, á Europa, não só a natural saudade daquelles céos americanos, como a apreciação directa dessa reputação perversamente malevola de que é victima a America do Sul, provocaram a reacção affectiva que se traduz na publicação destas paginas. Fóra dahi, ellas não viriam, talvez, á luz.” (BOMFIM, 1905, p.IX,X,XI. Grifos do autor)

⁷ Ao analisar a polémica entre Sylvio Romero e Manoel Bomfim tomando por meio analítico a circulação dos livros homônimos, o sociólogo Antonio Candido (2004) afirmou que mesmo com toda a erudição de Sylvio Romero e o cuidado com que produziu o livro resposta ao ensaio histórico-sociológico de Manoel Bomfim. Ainda assim, o livro de Romero caiu no esquecimento – já, por outro lado, não se poderia dizer o mesmo sobre *A América Latina: males de origem* de Bomfim, que ao longo dos anos tiveram outras edições, e, por conseguinte, vem sendo lido e estudado por diversas gerações de pesquisadores e intelectuais brasileiros, tanto dentro, quanto fora do Brasil.

se tomar o passado colonial como elemento explicativo fundamental da realidade social vivenciada nas sociedades sul-americanas. Ou seja, só por meio da análise desse desenvolvimento histórico seria possível apreender a continuidade da colonização refletida no domínio oligárquico. Neste sentido, em *A América Latina: males de origem*, os processos históricos têm função central na compreensão dos males originais, que se desenvolveram desde a dinâmica social entre os distintos segmentos populacionais, até mesmo na distorcida democracia liberal burguesa cujas instituições sociais e burocracias estatais conservavam os vícios e distinções da ordem estamental de outrora. Assim, por exemplo, sustentava Bomfim que o conservadorismo das classes dirigentes teria sua gênese no *conservadorismo essencial*⁸ do colonizador, mentor ideológico dos segmentos dominantes republicanos.

O desmonte de cunho mais geral das teses deterministas climáticas e raciais foram pontos importantes executados por Bomfim em seu ensaio. Ao invés de detalhar uma a uma e, daí por diante, elencar seus problemas, o autor não se preocupou com o funcionamento interno de cada uma dessas teorias. Assim, por meio do uso da terminologia: *Teoria do valor das Raças*⁹. Portanto, não era como se repetia essa sentença que preocupou Bomfim, mas sim o que tais explicações buscavam legitimar. Desta maneira, o que ele nos informa é que as teorias deterministas das mais variadas roupagens explicativas legitimavam as dinâmicas sociais assimétricas, a exploração das riquezas dessas nações tomadas por inferiores e as relações de dominação num plano externo e também interno, sendo assim, um potente instrumento de exclusão social e de negação das possibilidades de progresso para agentes sociais e países inseridos fora das fronteiras europeias e estadunidenses¹⁰.

Em síntese, Bomfim buscou demonstrar que os nossos males eram frutos diretos de uma complexa gama de fatores que iam desde a herança civilizatória colonial até a linguagem

⁸ O *Conservadorismo Essencial* é uma questão central em *A América Latina: males de origem*, pois é um elemento do caráter latino-americano, adquirido por meio da herança e educação transmitidas a nós por meio da relação mantida por séculos com os povos colonizadores do continente.

⁹ Terminologia correspondente conceitualmente a uma espécie de generalização proposta por Manoel Bomfim para lidar com todas as teorias que tomavam como pressuposto explicativo a *Raça* como elemento determinante, hereditário e imutável para explicações espoliativas entre os indivíduos e num plano político-institucional entre nações.

¹⁰ Ao invés de seguir o fluxo de seus contemporâneos que atestaram a inferioridade do povo como o real entrave para o desenvolvimento, sustentou Roberto Ventura e Flora Sussekind (1984) que Bomfim por meio de sua *teoria biológica da mais-valia* demonstrou como as dinâmicas sociais coloniais se tornaram de fato os nossos males nas mais variadas dimensões, sendo somente substituído o *parasita* do passado (o colonizador), por seus herdeiros das classes dominantes (o *parasita* de agora). Na metáfora bomfiniana, em última análise, o parasita se alterou mais os *parasitados* continuam sendo os mesmos.

corrente intragrupos étnico-raciais, no qual a escravidão negra se converteu. Isto é, a escravidão não só moldou relações hierárquicas de mandonismo e obediência, mas também, foi responsável pela degradação do regime de trabalho –, assim, por exemplo, no caso brasileiro, os mais de três séculos de escravidão moldou uma sociabilidade cujo enraizamento das hierarquias raciais continuou sendo um marcador de inclusão e exclusão, de ganhos e abandono não superados com a entrada numa ordem liberal competitiva.

“A AMÉRICA LATINA: MALES DE ORIGEM” – EM OUTROS AUTORES

Dentro da área das Ciências Humanas e Sociais Brasileiras convencionou-se tratar as interpretações sobre o Brasil da chamada geração de 30 como uma espécie de fundação interpretativa destoante de toda uma tradição intelectual anterior. Tendo como figuras centrais desta arquitetura inovadora nomes como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr. No entanto, nos parece equivocada esta construção por sua generalização. Isto é, se tal pressuposto fosse em relação à fração majoritária dos intelectuais anteriores, faria sentido, mas ao se colocar como universalista desconsidera o outro lado, ou seja, o lado oposto desta tradição intelectual anterior. Neste sentido, nos parece falsa esta suposta dicotomia entre o que se produzia antes e depois da geração de 30. Como afirmou Darcy Ribeiro (1993), as teses de Manoel Bomfim seriam amplamente divulgadas e lidas fora de seu contexto original com maior vulto nos autores da geração de 1930. Partiremos, assim, desta indicação para demonstrar como há mais similitudes do que antagonismos entre Bomfim e seus sucessores da geração de 30¹¹.

Em *Casa-Grande & Senzala*, livro de Gilberto Freyre publicado em 1933, sua análise pauta-se na família como uma categoria nuclear de explicação. Por um lado, o patriarca é o personagem central; já por outro lado, a mulher e o escravo são os personagens secundários, orbitando em torno do patriarca, e, por conseguinte, o universo em que a trama se desenrola em sua análise é o meio açucareiro agrário-industrial. Contudo, nos informa a Socióloga Élide Rugai Bastos que não há somente passividade nesta relação entre o ator central e os atores marginais, ou seja, ora invertem-se os papéis de dominante e dominado – é nesta articulação que se recriam as relações sociais na interpretação freyriana, em que a dominação não se realiza

¹¹ O sociólogo francês, Pierre Bourdieu em *O ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na Sociologia* sustenta que é necessário romper com as abordagens consagradas para a ampliação do universo investigativo em relação a determinada questão. Partindo deste indicativo, propomos uma ruptura e sugerimos a reconfiguração dos cânones do *Pensamento Social Brasileiro*.

plenamente no encontro das duas realidades descritas, a saber, entre a Casa-Grande (dominante) e Senzala (dominada).

Freyre apontou que no caso brasileiro tivemos uma especificidade importante que foi o tipo de escravidão menos bruta e segregacionista que as formas de escravidão das colônias espanholas e inglesas. Isso se deu pelo fato do que o autor chamou de processo de miscibilidade (FREYRE, 1981) para compensar o déficit populacional português. Desta forma, desde os primeiros anos da colonização, o português teria se misturado com as mulheres nativas e mais tarde com as mulheres africanas. Além desta estratégia de colonização e povoamento, é interessante o indicativo que Gilberto Freyre apresenta em torno da sexualidade. Segundo Freyre, não foram as mulheres indígenas e nem as negras aqui escravizadas que seriam responsáveis pela promiscuidade sexual e, tão pouco, o furor sexual do português. Isto é, a promiscuidade seria fruto da dupla articulação entre sistema escravocrata e o patriarcado. Nesta linha, o que Freyre está propondo em última análise é desvelar que o meio social cria tal perversão, não sendo assim, a negra a culpada e sim a escrava. Não por acaso sustentava Freyre que as negras e mulatas que

(...) nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. (...) É verdade que as condições sociais do desenvolvimento do menino nos antigos engenhos de açúcar do Brasil, como nas plantações *ante-bellum* da Virgínia e das Carolinas – do menino sempre rodeado de negra ou mulata fácil – talvez expliquem, por si sós, aquela predileção. Conhecem-se casos no Brasil não só de predileção mas exclusivismo: homens brancos que só gozam com negra (FREYRE, 1981, p. 283-284).

Portanto em Freyre observamos uma perspectiva no mínimo romantizada em relação à questão da promiscuidade, ainda que o autor elabore toda uma construção que coloque os males na instituição escravocrata. Pois aqui cabem as seguintes indagações: eram as negras e mulatas que eram realmente fáceis ou existia toda uma configuração social que colocavam essas mulheres numa condição de “coisas”, “objetos” dos seus senhores e filhos como pressupunha a condição de escravizada? Existiam meios de se negarem a deitarem-se com os senhores ou seus filhos? Quais poderiam ser as sanções concretas e/ou simbólicas a tais negativas?

Nesta questão, Freyre mostra uma certa relação consensual que mais romantiza a relação entre os donos dos escravizados e suas propriedades legais no período. Assim, nos parece que na tentativa de relativizar culturalmente para distanciar-se das visões correntes de grande parte de uma tradição intelectual anterior, Freyre não consegue se desvencilhar totalmente da defesa do senhor da casa-grande e, assim, acusa por uma suposta perversão sexual um agente inserido na lógica institucional da escravidão: a escrava – isso sem refletir seriamente quais eram as

possibilidades de se protegerem dessa violência impetrada pelos seus senhores e filhos. O que se opera aqui é uma defesa torpe de uma lógica patriarcal, e, por conseguinte, a culpabilização da vítima coisificada. Isto é, o fetichismo de uma relação social amena, ainda que assimétrica por excelência.

Já em *Raízes do Brasil*, livro publicado em 1936, de autoria de Sérgio Buarque de Holanda, o autor inicia seu trabalho caracterizando o homem ibérico, o português e o espanhol, ambos já miscigenados, antes mesmo da colonização do continente americano, cujas características centrais seriam: a falta de aptidão no que concerne à organização, o desprezo pelo trabalho manual, entre outras. Para Buarque de Holanda, a cultura ibérica marcaria esses novos territórios por meio de estruturas sociais desajustadas, relações personalistas e também uma ausência de hierarquias organizadas. Portanto, tais características tornavam-se entraves para o desenvolvimento uma vez que as relações personalistas levavam à busca desenfreada por prestígio e satisfação pessoal¹². Como Gilberto Freyre, Buarque de Holanda também descreveu a capacidade de assimilação do português ao meio americano, e, aqui mais precisamente, isso se explicaria pelo espírito aventureiro do português bem diferente do holandês que aqui não se adaptou.

A *família rural* também é, assim como em Freyre, uma categoria importante para Buarque de Holanda, e é por meio desse modelo familiar patriarcal tradicionalista que este autor inclusive irá entender o fazer política no Brasil. Entretanto, para compreender a significação que o autor dá à família rural, é necessário primeiro compreender a dicotomia estabelecida em *Raízes do Brasil* entre o *Rural* e o *Urbano*¹³. Dito isto, podemos dizer que a família rural descrita por Buarque de Holanda estava fundada na obediência ao patriarca. Tal modelo de organização familiar inundaria a vida política e o fazer política no Brasil, e, por fim, moldaria o *homem cordial* constructo psicológico que corresponderia à repulsa dos brasileiros às relações impessoais, pois é movido por relações de simpatia e afeto. Neste sentido, sustentava Buarque

¹² O caráter personalista das relações sociais aqui estabelecidas impõe obstáculos para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Contudo, a chave explicativa deste continuísmo relacional que se demonstra preservado no seio da sociedade brasileira e em suas instituições ligam-se diretamente ao sentido que a colonização portuguesa teve em nosso território e a herança nos legada pelos portugueses.

¹³ Segundo Buarque de Holanda, havia um predomínio da fazenda em relação à cidade – em que a primeira estava intimamente ligada à nobreza e a suas atividades diárias, ao passo que a cidade era vista nesta configuração como uma extensão da fazenda, pois, era “usufruída” nos momentos especiais pelos ricos latifundiários de outrora. Destarte, o meio rural associava-se concomitantemente à matriz econômica nacional (a agricultura) e simultaneamente ao trabalho compulsório.

de Holanda em sua construção teórica, sob influência weberiana, que o *homem cordial*¹⁴ é um tipo ideal que necessariamente não tem como traço a bondade, conceitualmente, não é disso que se trata, mas sim, da busca por relações pessoais e afetivas nas mais variadas esferas sociais.

Por fim, em 1942 foi publicado o livro, *Formação do Brasil contemporâneo*, escrito pelo intelectual paulistano, Caio Prado Júnior. Seu objetivo neste trabalho foi compreender a formação social brasileira tomando como chave a transição entre o período colonial e a Nação. A abordagem que Prado Jr. empregou tentava pôr em xeque as abordagens correntes que, segundo ele, eram idealizadas e pouco detinham-se em torno do país real. Para tal empreitada, Prado Jr, parte do método marxista de análise para tentar dar conta dos seus objetivos neste trabalho.

Sua questão central em *Formação do Brasil Contemporâneo* era: demonstrar como a presença do passado colonial é preponderante para a compreensão de variadas dimensões do Brasil-nação. Por conta disso, segundo o autor, fazia-se necessária a investigação dos três séculos de organização colonial em que se fundaram os elementos centrais da nacionalidade brasileira, para, a partir daí tornar legível os processos e dinâmicas do Brasil contemporâneo. Contudo, uma das primeiras contribuições analíticas do autor foi definir a organização colonial como uma espécie de grande empresa comercial, isto porque, sua funcionalidade na “macroeconomia” mundial do período era o fornecimento de produtos primários para o mercado externo, cujos produtos principais eram os produtos agrícolas e outros produtos advindos da atividade mineradora, ambas atividades não se realizavam em bases que queriam-se fazer racionais cuja finalidade fosse a consolidação de uma sólida base econômica, muito pelo contrário, como descrito anteriormente, sua função era alimentar um setor específico da economia metropolitana¹⁵.

Na abordagem de Prado Jr. a economia colonial era marcada pela seguinte dualidade: se por um lado, havia uma concentração de atividades voltadas à grande exploração; por outro lado, se particularizava pelo baixo nível tecnológico que se materializava numa total falta de

¹⁴ Este caráter na esfera política cria o problema da penetração *patrimonialista*, ou seja, a falta de distinção entre os domínios da esfera pública e da esfera privada – nesta perspectiva, ambas as esferas são fortemente marcadas por relações pessoais, de simpatia e afetividade.

¹⁵ Assim como Freyre e Buarque de Holanda, Prado Júnior também argumentou sobre a importância da miscigenação como uma estratégia encontrada pelos portugueses para pôr em ação o projeto colonizador, pois, um país com uma pequena população dificilmente conseguiria controlar um vasto território. Do ponto de vista do desenvolvimento histórico, ambos autores argumentavam que os portugueses não tiveram dificuldades em “unir seu sangue” com raças distintas por conta dos séculos de convivência com os mouros na península ibérica.

dinamismo, cujos objetivos estavam subordinados a condicionantes internacionais. Contudo, como em muitas de suas alegações racistas ao longo do livro, Prado Jr. sustentava que o modelo irracional e pouco dinâmico do trabalho que se desenvolvia no período tinha vinculações diretas ao trabalho do escravizado africano descrito pelo autor como “semibárbaro”¹⁶ e, também, pelo regime de organização administrativo e político imposto por Portugal.

Neste trabalho de Prado Jr., publicado em 1942, a instituição escravidão possui certa centralidade para a interpretação da realidade brasileira (ainda que enviesada¹⁷), pois as persistências de elementos arcaicos (resquícios de relações sociais e econômicas dentro dos parâmetros coloniais e escravocratas) numa dinâmica moderna (pós-abolição, republicana e em processo acelerado de industrialização) possuem íntimas ligações com os contornos econômicos, políticos, sociais e até mesmo relacionais estabelecidos dentro de sua lógica operacional, por exemplo, Prado Jr. sustenta que o regime de trabalho escravo foi responsável pela sedimentação de uma moral pouco valorativa em relação ao trabalho, ou seja, o advento dos mais de três séculos de um regime de organização social e de trabalho nesses moldes forjou uma ética, cuja percepção em torno das atividades laborais se realizava como algo degradante para quem o executava¹⁸. Sendo as correspondências ao passado inevitáveis.

Demonstramos de maneira sintética as principais contribuições dos expoentes da chamada geração de 30, ordenadamente, a partir de: *Casa-Grande & Senzala (1933)*, de Gilberto Freyre; *Raízes do Brasil (1936)*, de Sérgio Buarque de Holanda e *Formação do Brasil contemporâneo (1942)*, de Caio Prado Júnior. A importância destes autores é inquestionável para a tradição intelectual brasileira. Mas até que ponto há de fato um ponto de fundação e/ou ruptura com os intelectuais anteriores em suas abordagens? Neste sentido, o que buscamos aqui

¹⁶ Cf. “Se em Freyre a explicação sociológica retirava do negro o fardo da “raça”, no trabalho de Prado ela lhe atribuía outro peso: o de uma profunda deformação de caráter e cultura sob o escravismo, com implicações para sua história subsequente. O quadro era atenuado apenas pelo fato de que o “desregramento” moral, segundo Prado, atingia por razões estruturais a massa da população livre, marginalizada pelo sistema escravista, e até contaminava os próprios senhores. Ironicamente (...) “a promiscuidade com escravos, e escravos do mais baixo teor moral”, entre outras características da vida senhorial, tornara a casa-grande “uma escola de vício e desregramento” para a criança branca.” (SLENES, 2011, p. 37-38)

¹⁷ Em relação aos povos indígenas e os negros aqui escravizados, Caio Prado Jr. sustentava que se tratavam de “povos de nível cultural ínfimo (...) simples máquina de trabalho bruto e inconsciente (...) povos bárbaros e semibárbaros (...) pretos boçais e índios apáticos” (PRADO JR, 1972, p. 272, 277).

¹⁸ Cf. A culpabilização dos indivíduos escravizados tanto nas dimensões laborais, quanto na dimensão da degradação moral – na lógica operada por Prado Jr. são problemas advindos dos escravizados e não de seus senhores. Se em Freyre há em operação uma lógica processual romântica em relação ao escravizado e ao senhor, em Prado Jr. temos uma cegueira em relação à atuação senhorial e culpabilização do escravizado pelos males nacionais.

não é questionar estes autores, mas sim apresentar as mesmas teses de maneira até mais modernas. Isto é, sem estarem inundadas de racismos e romantismos em relação à bondade senhorial. Em relação à geração de 30, as formulações de Manoel Bomfim começaram a ser refletidas mais de quatro décadas antes, mais precisamente em 1897. No entanto, como já foi dito anteriormente, *A América Latina: males de origem* foi publicado em 1905 (ainda assim, quase três décadas antes) dos trabalhos de Freyre, Buarque de Holanda e Prado Jr. entrarem em circulação.

MANOEL BOMFIM, O FUNDADOR DE DISCURSIVIDADES

Em *A América Latina: males de origem* (1905), o continuísmo com os signos do passado colonial é um elemento central em toda sua análise. Isto constitui o aspecto balizador de toda a narrativa de Manoel Bomfim. Logo podemos notar que, o que mais tarde seria a centralidade analítica da geração de 1930, já o era, em 1905, para Bomfim.

Os processos de educação colonizadora são importantes pontos de investigação para a compreensão dos entraves para o progresso social. Para Bomfim: em primeiro lugar, a vontade dos grupos aristocráticos em conservar as sociedades inertes, no mesmo estado de coisas, marcado por um sistemático conservadorismo que garantiria a manutenção de certos privilégios – e em segundo lugar, teria se consolidado, por meio desse *modus operandi*, uma naturalização do viver a partir da exploração de terceiros, criando assim uma ética e moral afastadas das atividades laborais. Portanto sustentava Manoel Bomfim que as nações ibéricas, já viciadas no viver parasitariamente educaram as novas sociedades por meio da reprodução social sistemática deste modelo (ELIAS, 1994), por isso, a

(...) sociedade colonial compreendia, então, duas classes, perfeitamente distintas – os escravos índios e pretos, e as varias sortes de instrumentos que a metropole atirava para lá, afim de apropriar-se do trabalho desses escravos. Só depois é que, entre uma e outra dessas duas classes, se foi formando uma terceira, que se apresentará então como o novo elemento americano. Os unicos que poderiam reclamar, si soubessem, se tivessem o direito de fallar, esses coitados! A colonia é parasitada; mas, mesmo dentro da colonia, o parasitismo se exerce. – Em summa, a victima das victimas é o escravo, e este é o unico que não tem voz, nem para queixar-se (BOMFIM, 1905, p. 113).

Porquanto Bomfim destaca no caso brasileiro a expertise do colonizador português em estabelecer laços de sangue como estratégia para povoar e colonizar um território tão grande como o brasileiro. Pois sem tal estratégia, uma nação com uma população ínfima não conseguiria estabelecer seus domínios em um vasto território, como o do Brasil. Como o autor

indicou, se tratavam de povos já acostumados com séculos de misturas raciais dentro do próprio continente europeu.

Antes mesmo da observação em relação à moral aqui construída, descrita por Buarque de Holanda e até mesmo as relações econômicas coloniais intimamente ligadas à degradação do trabalho livre descritas por Prado Jr. , mais de três décadas antes, Bomfim descreveu que a adaptação do parasitado às condições que lhe foram impostas refletiu seriamente sobre o desenvolvimento progresso das relações econômicas. Segundo Manoel Bomfim, a forma em que se desenvolveu o trabalho aqui possui intimas ligações ao regime de trabalho compulsório e às demais relações envolvidas neste processo, pois a escravidão “foi a abjecção moral, a degradação do trabalho, o embrutecimento e o aniquilamento do trabalhador; e foi também a viciação da produção, gerando males de efeitos extensísimos” (BOMFIM, 1905, p. 132). Logo, o processo de produção colonialista gerou consequências traumáticas para o desenvolvimento saudável dos países latino-americanos. Isso porque nas

(...) nações da America latina, depois de tres seculos de producção, depois de ter visto sahir de seu sólo riquezas fantasticas – todo o assucar, café, ouro e diamantes do Brasil, todo o ouro e toda a prata da America hespanhola – depois de ter produzido tanta riqueza, se acha tão pobre no dia da independencia como si dezenas de gerações de milhões de indios e negros não houvessem morrido de trabalhar, sobre um sólo fertilíssimo, semeado de minas preciosissimas. (...) Bastava que se houvesse fixado na America do Sul um decimo da riqueza arrancada ao trabalho do escravo, para que ella não precisasse andar hoje, pelo estrangeiro, a mendigar empréstimos que mais a empobrecem. Nada se empregou aqui, em cousa que signifique effectivamente riqueza: reservas economicas – nenhuma; instrumentos de producção – escravos e açoites; regimen de trabalho – a ignorancia systematica, irreductivel... no dia da independencia, as novas nacionalidades se acharam sem industria, sem commercio nacional, sem capitães, sem riqueza, sem gente educada no trabalho livre, sem conhecimento do mundo (BOMFIM, 1905, 140 *et seq.*).

Já em relação ao que Buarque de Holanda e Raymundo Faoro analisaram pelo conceito de *Patrimonialismo* sobre a influência weberiana, Bomfim analisou por meio de seu conceito de *Conservadorismo essencial*, para descrever os interesses pessoais como determinantes no funcionamento uterino das instituições brasileiras, mas esse tipo de conservadorismo seria um elemento educacional aprendido nas relações que foram estabelecidas aqui com o colonizador europeu. Neste sentido, afirmava Bomfim:

As instituições sociaes eram reproducções grosseira e viciada das instituições da peninsula: os feudos, representados nas fazendas e domínios mineiros; a servidão, na escravaria ignara, alvitada pelo tronco e o calabrote. A religião é o fetichismo, a superstição bronca; a familia é um pedaço de tribu, semi-feudal, semi-patriarchal, degradada pela ociosidade sobre o trabalho do negro, pervertida pelo espectáculo permanente dos barbaros tratamentos e castigos, infligidos ao escravo (BOMFIM, 1905, p. 152).

Desta maneira, temos uma descrição processual singular, ainda que operada por conceitos distintos – e, além disso, temos também um retrato factual da perversidade cometida junto ao negro aqui escravizado, bem distante das relações romantizadas descritas por Gilberto Freyre no que diz respeito à relação senhor e escravizado. Porquanto o autor de *A América Latina.*, sustentava que a falta de observação leva as classes dominantes latino-americanas a desconsiderarem as condições materiais e históricas de formação destas jovens repúblicas, o que, no limite, se materializava em pressupostos incompatíveis com as reais necessidades destas nações. Isto porque, não houve um rompimento efetivo com as iniquidades do passado, ao invés disso, há a atualização dos mesmos processos em outros moldes. Dizia o médico em relação à reforma que se acreditava fazer com o fim do regime escravocrata:

Decreto-se a libertação, e fôram-se todos, considerando a reforma como acabada; e si alguém ainda se occupou do caso – foi para pedir ou propor que se importassem *braços baratos*, que podessem substituir os antigos escravos, nada se alterando nos costumes e nos processos: chinezes ou italianos, que viessem occupar as antigas senzalas – um salario baixo, equivalente á alimentação e ao juro do preço do negro... tudo mais como dantes. Quanto a essa população das classes inferiores, antigos escravos, nacionais proletarios – quanto a estes: que sejam obrigados por lei a trabalhar; pedem-se *leis sobre a vagabundagem*, lei de *locação de serviços*, na convicção de que, no momento em que alguns decretos, substanciosos de artigos e paragraphos, vierem publicados, todos esses homens tornarão logo activos, adorando o trabalho, e dispostos a dar o seu labor ao fazendeiro ocioso e bruto, por um salario miseravel. (...) o fazendeiro, que viveu sempre parasita, já não quer somente braços baratos; reclama tambem quotas directas, em especie – *auxílios á lavoura*, compensação aos lucros cessantes... Hontem parasita do escravo, hoje parasita do Estado (...) (BOMFIM, 1905, p. 180 *et seq.*).

Prosseguindo para o fim da exposição de algumas narrativas de Bomfim, a citação acima revela muito da disparidade argumentativa deste médico e pensador em relação aos seus contemporâneos e mostra o quão similar eram seus pressupostos em relação aos intelectuais da geração de 30. Não obstante, ao referir-se a Bomfim, Antonio Candido dizia que foi um dos intelectuais “mais originais e clarividentes que o Brasil teve em relação a problemas que no seu tempo eram propostos e estudados de maneira insatisfatória” (CANDIDO, 1990, p. 10), como por exemplo, a “nossa formação histórica, teor do nosso povo, a questão racial, a tendência conservadora das elites, o imperialismo norte-americano, etc.” (CANDIDO, 1990, p. 10).

Em *A América Latina: males de origem*, Bomfim demonstrou como os males brasileiros vinculavam-se a uma continuidade do sistema colonial agora representada pela dominação oligárquica de uma fração poderosa das classes dominantes brasileiras. Neste sentido, a vida pregressa de toda uma nacionalidade brasileira seria marcada pelos desajustes e continuísmos de relações espoliativas. No momento em que havia a naturalização das respostas racialistas

para o fracasso nacional, Bomfim demonstrou como essas teorias, que universalmente, ele descreveu como: *Teorias científicas do valor das Raças*, que, no limite, serviam apenas para justificar a dominação das nações pauperizadas por parte das nações militar e economicamente mais poderosas. Teorias que Bomfim dizia serem formuladas por “sociólogos do egoísmo”, da “pilhagem”, da “rapinagem” (BOMFIM, 1905). Dentre os autores brasileiros da época, Bomfim foi o primeiro a apresentar como uma saída para fugir da ingerência europeia e norte-americana, uma integração das nacionalidades latino-americanas. Prado Jr., por exemplo, enxergava animosidade e selvageria nos costumes de negros e indígenas, ao passo que Bomfim, em 1905 (37 anos antes da publicação do livro de Prado Jr.), mostrava com uma dose de ironia o quão selvagem foram as práticas horrendas dos colonizadores seja nas Américas, na África e em outros pontos do globo; que riquezas foram pilhadas e povos massacrados. Por isso, concordamos com a assertiva de Darcy Ribeiro ao afirmar que

(...) muitas gerações depois as interpretações magistrais de Manoel Bomfim entraram em curso, lidas todas em outros autores. Muito antes de Gilberto Freyre aprender isto em Nova Iorque – como a sabedoria mais sábia da Universidade de Colúmbia – Manoel Bomfim dizia com toda clareza que as taras do crioulo não vinham da raça, mas da escravidão (...) Caio Prado ainda estava nascendo quando Manoel Bomfim nos falava com exatidão do caráter classista, intrinsecamente tirânico e espoliativo, do Estado brasileiro, por isso mesmo, justamente odiado ontem e hoje pelo povo. Também antes do que qualquer outro, Manoel Bomfim nos deu o diagnóstico do racismo como a técnica ideológica européia de dominação e escravização. O próprio Gilberto, quando retoma essas teses, trinta anos depois, o faz torpemente, encantado que estava com a bondade do senhor de engenho. Até o reconhecimento dos méritos do português como povo com grande capacidade de assimilação e de adaptação é assinalado por Manoel Bomfim, que o faz sem cair nos tropicalismos coloniais de Gilberto. (...) Multiplicaram-se, depois de Gilberto, os autores que se acercavam da visão de Manoel Bomfim, tais como Arthur Ramos, Josué de Castro, Sérgio Buarque, Caio Prado (RIBEIRO, 1993, p. 15).

O que Darcy Ribeiro nos informa por meio de sua argumentação é o pioneirismo analítico de Manoel Bomfim frente não só aos seus contemporâneos¹⁹, mas também à

¹⁹ Cf. Para a psicóloga, Mitsuko Aparecida Makino Antunes (1998) “Bomfim, num esforço de análise sobre a sociedade brasileira, adotou uma perspectiva em que procurava demonstrar que os problemas enfrentados pelo país deveriam ser buscados em suas raízes históricas, particularmente na sua formação colonial, baseada na exploração imposta rudemente pela metrópole. Em sua análise, considera que uma das mais nefastas consequências da exploração sobre a colônia incidiu sobre a cultura e aponta nessa direção a superação dos problemas nacionais; para o autor, um dos principais determinantes do atraso do país era a ignorância historicamente imposta pelas classes dominantes ao povo brasileiro, estando na difusão da educação a solução para os problemas, não apenas como remédio para o atraso econômico mas, principalmente, como meio de conquista da liberdade pelo povo brasileiro, caminhando de fato para a democratização da sociedade. (...) Paralelamente, deve-se acrescentar que, para alguns intelectuais, o atraso do país devia-se à diversidade de raças, sobretudo à presença da raça negra, considerada inferior, porque, segundo eles ela trazia em si os germes da apatia, da indolência e da preguiça, além de sua propensão à degeneração psíquica e, assim sendo, constituía-se como entrave ao progresso. Diametralmente oposta era a concepção de Bomfim, para quem essas idéias eram equivocadas e, ao contrário de contribuírem para a solução dos problemas do país, tendiam a perpetuá-los.” (ANTUNES, 1998, p. 69-70)

possibilidade posterior de leitura dos pressupostos bomfinianos em importantes intelectuais brasileiros, sobretudo, nos intelectuais da chamada geração de 30. Na tradição acadêmica brasileira, são poucos os pesquisadores e pesquisadoras que trataram da história intelectual brasileira por este viés. Todavia, a exposição apresentada até aqui nos orienta a tratarmos Manoel Bomfim, o autor de *A América Latina: males de origem*, como um *fundador de discursividades*.

Segundo Michel Foucault (2001), os fundadores de discursividades são autores que possuem de particular o fato de que eles não são somente os autores de seus livros ou arquiteto de suas obras. Isto é, são autores que produziram um algo mais, correspondendo isso à “possibilidade e a regra de formação de outros textos” (FOUCAULT, 2001, p. 284). Deste modo, sustenta o filósofo-historiador que esses autores tornaram possível algo absolutamente distinto, por exemplo, do que um autor de romance está possibilitado a fazer. Isso porque os fundadores de discursividades²⁰ não tornam possível apenas uma certa quantidade de analogias, mas sim, tornam possível um certo número de diferenças, sendo que a obra desses autores não se “situa em relação à ciência e no espaço que ela circunscreve; mas é a ciência ou a discursividade que se relaciona à sua obra como as coordenadas primeiras” (FOUCAULT, 2001, p. 287).

O jornalista e acadêmico (*Academia Brasileira de Letras*), o intelectual maranhense, Humberto de Campos (1886 – 1934) em seu texto intitulado “Manuel Bomfim”, redigido dois dias após a morte do médico e professor sergipano. Nele, o jornalista destaca a fundação de uma narrativa nova, cuja intelectualidade contemporânea e posterior poderiam se furta por meio dos caminhos abertos por Bomfim. Segundo Humberto de Campos,

Manuel Bomfim, foi, na verdade, uma das mais vigorosas organizações mentais que o Brasil tem produzido. Possuía uma noção segura e original de todos os nossos problemas, fossem políticos, sociais, ou literários, com os quais formava panoramas novos no mundo do conhecimento. Produzia muito, e vendia por grosso. Cada um dos seus livros é um vasto armazém de idéias, capaz de abastecer uma academia ou uma geração. Daí a forma compacta, a densidade e o volume de cada um deles. Não editava artigos nem folhetos. Na floresta das idéias não colhia flores nem cortava arbustos: derrubava madeiros, atacava cedros e jequitibás, que lançava, inteiros, à correnteza, para que outros no futuro os desbastem, aproveitando-os para construções leves e elegantes. Era um selvagem magnífico, de músculos poderosos, que trabalhava numa selva solitária, usando, ainda, como se observa no seu estilo, rude machado de pedra. (...) Isolado na sua geração, não só pela originalidade do temperamento como pela

²⁰ Para tratar do que é um *fundador de discursividade*, Foucault (2001) recorre para exemplificar sua conceituação e torná-la legível para o leitor, assim autores como: Karl Marx e Sigmund Freud tornam-se exemplos em sua exposição.

orientação da cultura, não desfrutou a popularidade amável dos companheiros. (CAMPOS, 1982, p. 34).

Observamos, assim, que as características descritas por Michel Foucault, conjuntamente aos indicativos de Humberto de Campos, Darcy Ribeiro e de Antonio Candido, nos subsidiaram na afirmação de que Bomfim foi sim algo mais que o autor de seus próprios livros. Pois a forma pela qual Manoel Bomfim leu os processos sociais do passado e produziu suas narrativas abriu inúmeras possibilidades posteriores de tomada interpretativa do Brasil, utilizando simbioticamente o passado colonial e a escravidão como chaves explicativas para a compreensão do Brasil do presente. Diametralmente oposta ao pensamento intelectual de seus antecessores, contemporâneos e até alguns intelectuais posteriores, como por exemplo, Renato Kehl e Oliveira Vianna.

Em síntese, acreditamos ter demonstrado a importância das teses de Manoel Bomfim que formam o grosso do conteúdo de *A América latina: males de origem* (1905) – teses que mais tarde seriam refinadas em sua trilogia: *O Brasil na América* (1929), *O Brasil na História* (1931) e o *Brasil Nação* (1931). Com os devidos cuidados tomados no que concerne às limitações temporais do autor, Bomfim apresentou em 1905, para o Brasil, pressupostos que representavam a fundação de uma barreira narrativa entre o pensamento hegemônico da intelectualidade brasileira e as suas teses originais, muito utilizadas posteriormente por outros intelectuais brasileiros, sobretudo, os da chamada geração de 30. Por isso, compreendemos que a melhor forma de enquadramento institucional para Manoel Bomfim é a sua tomada no campo da História e da Sociologia dos intelectuais do Brasil, como um *fundador de discursividades* (FOUCAULT, 2001; CAMPOS, 1982; CANDIDO, 1990; RIBEIRO, 1993) de uma das vias de interpretação do Brasil, com maior aceitação fora de seu contexto de criação original.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A América Latina, de Bomfim, foi o primeiro estudo de psicologia social, história e sociologia que de forma dissonante se contrapôs às respostas ancoradas nas teorias racialistas em voga no período, alocando o problema em outra ordem. Fazendo-se legíveis os verdadeiros problemas encarados pela América do sul e a fração majoritária de suas populações. Portanto, aceitamos o postulado do filósofo francês, Michel Foucault para enquadrarmos seguramente o médico sergipano, Manoel Bomfim como um *fundador de discursividade*, pois Bomfim não foi somente autor de seus livros ou sua obra. Isto é, foi produtor de algo mais, seus estudos e

reflexões abriram a possibilidade e a regra da formação de outros textos posteriores (FOUCAULT, 2001).

A maneira como os processos históricos foram incorporados por Manoel Bomfim em sua explicação, para tornar legível a continuidade dos desajustes sociais e a dominação das elites oligárquicas no Brasil, como fora outrora, acabou por fim estabelecendo a formação de uma possibilidade enorme de discursos. Neste sentido, afirmava Foucault, sua função de autor excedeu sua própria obra. Isso explica o surgimento de modelos explicativos que mobilizaram a experiência colonial e suas relações sociais aqui estabelecidas, os mais de três séculos de trabalho compulsório e as nossas demais singularidades históricas para compreender o Brasil do presente, mais ou menos similares empregados por importantes intelectuais brasileiros, posteriormente. Daí a relevância do indicativo tanto de Darcy Ribeiro (1993), quanto de Antonio Candido (1990) e a conceituação de Foucault (2001) nos embasando fortemente na argumentação de que: Manoel Bomfim foi o *fundador de discursividade* de uma via que compreendemos ser a mais coerente de interpretação do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR, Ronaldo Conde. **O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim.** Rio de Janeiro: ANPOCS/Topbooks, 2000.

ALVES FILHO, Aluizio. **Manoel Bomfim combate ao racismo, educação popular e democracia radical.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição.** São Paulo: Unimarco/Educ, 1998.

BASTOS, Élide Rugai. Gilberto Freyre e Florestan Fernandes: um debate sobre a democracia racial. In: MOTTA, Roberto; FERNANDES, Marcionila (org). **Gilberto Freyre: religião, trópicos e outras aproximações.** Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2013. p. 261278.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Pro patria laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848 – 1897).** Bragança Paulista/SP: Ed. Universidade de São Francisco, 2002.

BOMFIM, Manoel. *A America Latina: males de origem.* Paris: H. Garnier, 1905.

BOMFIM, Manoel. As fórmulas livrescas. *In*: Pereira, Gabriel Victor do Monte; Silva, Manoel Cicero Peregrino da; et al (orgs). **Biblioteca Internacional de Obras Célebres**. v. XXIV. 3. ed. Lisboa: Sociedade Internacional, p. 11831-11841, sd.

BOMFIM, Manoel. **Cultura e educação do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1931.

BOTELHO, André. **O aprendizado do Brasil a nação em busca dos seus portadores sociais**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2002.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude ; PASSERON, Jean-Claude. **O ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa em Sociologia**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

CAMPOS, Humberto de. **Obras escolhidas. Vol. 8. Sepultando meus mortos**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1982.

CANDIDO, Antonio. Radicalismos. **Estudos Avançados**, São Paulo, 4(8), 1990. p. 5-18.

CANDIDO, Antonio. Recortes. 3. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador volume I: uma história dos costumes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder – formação do patronato político brasileiro**. 4. ed. Porto Alegre/RS: Globo, 1977.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? *In*: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 21. ed. Rio de Janeiro/Brasília: José Olympio, 1981.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Manuel Bomfim: autor desconhecido ou fora do tempo?. **Revista Sociologia e Antropologia**. V. 05.03. Rio de Janeiro, dezembro, 2015. p. 771-797.

PAULINO BOMFIM, Luís. Pequena Biografia de Manoel Bomfim. *In*: BOMFIM, Manoel. **América Latina: males de origem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993, p. 355-358.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

RIBEIRO, Darcy. Manoel Bomfim, antropólogo. *In*: BOMFIM, Manoel. **América Latina: males de origem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993, p. 9-20.

ROMERO, Sylvio. **A America Latina (Analyse do livro de igual título do Dr. M. Bomfim)**. Porto: Chardron, 1906.

SCHWARCZ, Lilia M. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor – Esperanças e recordações da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX**. 2. ed. Campinas/SP: Unicamp, 2011.

SUSSEKIND, Flora; VENTURA, Roberto. **História e dependência cultura e sociedade em Manoel Bomfim**. São Paulo: Moderna, 1984.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: UnB, 1999.

O PAPEL DAS EMOÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO DE JOVENS DO PROVOC-FIOCRUZ

Bruna Navarone Santos¹

Cristiane Nogueira Braga²

Isabela Cabral Félix de Sousa³

Resumo

O Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc-Fiocruz) é a primeira proposta formal de iniciação científica na educação básica, no Brasil, sob supervisão de pesquisadores-orientadores desta instituição. Desde 1986, esta instituição tem proporcionado aos alunos a experiência em ambientes de pesquisa nas áreas das Ciências Biológicas, Saúde, Humanas ou Sociais. Sabe-se que desde seu estabelecimento mais moças do que rapazes têm ingressado nesta iniciação científica: 1375 moças e 627 rapazes, desde 1986 até 2018. Neste processo de aquisição de saberes e certas habilidades necessárias ao desenvolvimento de uma pesquisa científica, supõe-se que as emoções e questões de gênero, enquanto uma das regras sociais que permeiam a expressão das emoções, também participam do processo formativo de jovens nesta iniciação científica e podem mediar este processo de socialização com as disposições necessárias às práticas científicas. Nesta pesquisa, propõe-se realizar entrevistas semiestruturadas com até 15 alunos (orientandos) e 15 pesquisadores (orientadores) do Programa. A partir da análise dos relatos, mediante as abordagens da Antropologia e Sociologia das Emoções, pretende-se compreender o papel das emoções no processo formativo de alunos no Provoc-Fiocruz.

Palavras-Chave: Emoção; Gênero; Ensino Médio; Iniciação Científica.

¹ Mestranda em Ensino em Biociências e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde (PPG-EBS/IOC/Fiocruz) e bolsista VPEIC/Fiocruz. Fundação Oswaldo Cruz. E-mail: bnavarone@gmail.com.

² Mestre em Ensino em Biociências e Saúde e coordenadora do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc-Fiocruz) no Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica (Lic-Provoc). Fundação Oswaldo Cruz. E-mail: cpercini@gmail.com

³ Doutora em Educação Internacional/Intercultural e orientadora na pesquisa de mestrado “O papel das emoções no processo formativo de jovens do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz” enquanto professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde (PPG-EBS/IOC/Fiocruz) e no Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica (Lic-Provoc). Fundação Oswaldo Cruz. E-mail: isabelacabralfelix@gmail.com

Abstract

The Scientific Vocational Program of the Oswaldo Cruz Foundation (Provoc-Fiocruz) is the first formal proposal for scientific initiation in basic education in Brazil under the supervision of research advisors from this institution. Since 1986, Provoc-Fiocruz has provided students with the experience in research environments in the areas of Biological Sciences, Health, Humanities, or Social Sciences. It is known that since its establishment, more girls than boys have entered this scientific initiation: 1375 girls and 627 boys from 1986 to 2018. In this process of acquiring knowledge and certain skills necessary for scientific research, it is assumed that emotions and gender issues, as one of the social rules that permeate the expression of emotions, also participate in the formative process of young people in this scientific initiation and can mediate this process of socialization with the necessary dispositions for scientific practices. In this research, it is proposed to conduct semi-structured interviews with a maximum of 15 students (advisees) and 15 researchers (advisors and co-advisors) from Provoc-Fiocruz Program. By analyzing the reports, using the approaches of Anthropology and Sociology of Emotions, the study aims to understand the role of emotions in the formative process of students in Provoc-Fiocruz.

Keywords: Emotion; Gender; High School; Scientific Initiation.

Introdução

O Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc-Fiocruz) é a primeira proposta formal de iniciação científica na educação básica no Brasil. Este foi constituído em 1986 na Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV). O Programa é coordenado por uma equipe multidisciplinar de profissionais do Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica (Lic-Provoc). O trabalho desta equipe tem possibilitado aos alunos de ensino médio a realização das atividades de iniciação científica em áreas das Ciências Biológicas, Saúde, Humanas ou Sociais (SANTOS, FILIPECKI, BRAGA e SOUSA, 2018). Nestes laboratórios e grupos de pesquisa, as atividades realizadas pelos alunos são planejadas e orientadas por um ou mais pesquisadores responsáveis. Desde o estabelecimento deste Programa, mais moças do que rapazes têm ingressado nesta iniciação científica: 1375 moças e 627 rapazes, desde 1986 até 2018.

Neste estudo se pretende compreender o papel das emoções no processo formativo de estudantes e/ou moradores nos bairros Manguinhos e Maré do Rio de Janeiro, enquanto alunos da etapa Iniciação e Avançado do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc-Fiocruz) sob supervisão de pesquisadores-orientadores desta instituição. Este trabalho será feito mediante análise de entrevistas semiestruturadas que serão realizadas com orientandos e orientadores do Provoc-Fiocruz.

Experiências de inserção de jovens no Provoc-Fiocruz

O jovem estudante que pretende ingressar no Provoc-Fiocruz precisa estar cursando o 1º ano do Ensino Médio e deve realizar um processo seletivo nas instituições de ensino conveniadas: escolas públicas, particulares, ou em Programas mantidos por Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) também conveniadas ao Programa. Posteriormente, o estudante deve frequentar a Jornada de Vocação Científica e Mesa-Redonda na Fiocruz, onde os alunos do Provoc-Fiocruz apresentam sobre seus trabalhos científicos e suas vivências no Programa. Ainda neste processo de seleção, o estudante também deve escrever uma redação que permite dissertar sobre os assuntos relacionados às áreas de pesquisa no Programa, geralmente apresentados na Mesa Redonda e na Jornada Científica. Finalmente, o jovem deve participar de uma entrevista realizada pela coordenação pedagógica do Lic-Provoc (SOUSA, 2009).

Os orientadores, antes do processo de seleção, são solicitados a descreverem os perfis de alunos que contemplam os conhecimentos e habilidades necessárias para realizar as atividades científicas que planejaram para os estudantes. Após a seleção, o estudante começa a participar das atividades nos laboratórios e grupos de pesquisa da Fiocruz no segundo semestre do 1º ano do Ensino Médio. Os orientadores responsáveis devem programar estas atividades para um período com duração em torno de 1 ano, conhecido como a etapa Provoc-Iniciação. Nesta etapa, além de realizarem estas atividades, também participam de atividades programadas pela coordenação do Programa, sobre Biossegurança, além de outras orientações e acompanhamentos necessários para desenvolverem as atividades de iniciação científica. Apresentam os trabalhos em pôster e recebem uma certificação após conclusão desta etapa. Neste período, também é solicitado aos alunos que decidem continuar no Programa, na etapa

Avançado, a elaboração de subprojeto de pesquisa junto com os seus orientadores (SOUSA, 2009).

No que diz respeito aos estudos sobre o processo formativo de jovens estudantes de ensino médio no Provoc-Fiocruz, consideram-se as análises realizadas por pesquisadoras com base nos relatos destes estudantes sobre as suas experiências neste Programa: Saraiva (2010) analisa relatos de jovens estudantes e/ou moradores do bairro Manguinhos no Provoc-Fiocruz; Peres, Ferreira e Braga (2009) analisam relatos de jovens estudantes e/ou moradores do bairro Maré neste Programa; Santos, Braga e Sousa (2018) analisam relatos de alunas e moradoras de diferentes bairros do Rio de Janeiro sobre as emoções relacionadas às escolhas por participarem do Programa. Constata-se nos relatos destes jovens algumas características de emoções e, dentre estas, o “reconhecimento” que caracteriza a emoção “orgulho”. Esta emoção comunica o reconhecimento por parte dos orientadores, equipe do laboratório, grupo de pesquisa, família e colegas diante da inserção destes estudantes numa instituição de Saúde Pública prestigiada internacionalmente (PERES, FERREIRA e BRAGA, 2009; SARAIVA, 2010; SANTOS, BRAGA e SOUSA, 2018).

Com base nestas investigações, também se supõe que muitos destes jovens, antes de ingressarem no Provoc-Fiocruz, não foram socializados com os códigos, convenções e habilidades exigidas pelas práticas científicas. Por exemplo, estas práticas exigem domínio de uma linguagem acadêmica, desenvolvimento de atividades dos laboratórios e grupos de pesquisa que requerem práticas de investigação, formulação de problemas, técnicas de pesquisa e metodologia (FERREIRA e PERES, 2015; SANTOS, BRAGA e SOUSA, 2018).

Ainda no que diz respeito ao processo formativo de estudantes no Provoc-Fiocruz, a relação entre orientandos e orientadores também foi investigada por Sousa (2009) em uma pesquisa sobre as trajetórias acadêmicas e profissionais de egressos do Programa. Neste trabalho, a partir da análise dos relatos destes egressos, identifica-se a importância dos orientadores em ensinar como desempenhar as atividades de iniciação científica e na decisão sobre a continuidade ou não dos egressos em realizar estas atividades científicas após sair deste Programa. Aqueles que continuaram em atividades científicas, embora tendo escolhido outras áreas de atuação, relataram terem participado de uma formação científica que promoveu o gosto pelas práticas e conhecimentos científicos (SOUSA, 2009).

Presume-se que as emoções também participam da formação dos alunos no Provoc-Fiocruz e podem mediar este processo de ensino e aprendizagem de disposições necessárias às

práticas de atividades científicas. Assim, pretende-se investigar a partir de relatos de orientandos e orientadores como estas emoções participam do processo de ensino e aprendizagem destes jovens no Provoc-Fiocruz.

Para esta proposta de pesquisa, no mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz/Instituto Oswaldo Cruz, privilegia-se algumas literaturas relacionadas à emoção, gênero e ensino e aprendizagem que serão apresentadas a seguir. Considerando que as relações de gênero são uma das regras sociais que permeiam a expressão das emoções e que também participam do processo formativo de jovens nesta iniciação científica.

Emoções para pensar, sentir e expressar

Segundo a antropóloga Lutz (1988), as emoções têm caracterizado as ideologias ocidentais de gênero. Por exemplo, as emoções têm sido relacionadas com a irracionalidade, subjetividade, e caracterizado as mulheres como naturalmente emotivas. Esta concepção das emoções tem separado “fatos” e “valores”: definindo a cognição como forma de alcançar o conhecimento dos fatos e as emoções enquanto formas de comunicar motivações pessoais que impedem o processo de conhecer os fatos (LUTZ, 1988, p.55).

Na sociedade moderna ocidental, certas emoções têm sido frequentemente associadas com uma noção de feminilidade. Observa-se que as emoções também podem ser exigidas de forma dicotomizada em áreas acadêmicas e profissionais estereotipadas como femininas ou masculinas. Esta associação subentende a separação de espaços sociais – privado *versus* público, doméstico *versus* mundano (PRIBRAM, 2010).

As emoções podem ser realizadas em alguns comportamentos que aprendemos a expressar e em outros que temos dificuldade em comunicar, dependendo de nossa socialização cultural e contextos sociais. Considerando que as emoções podem se tornar parte de nossa identidade, algo que nós expressamos mediante as normas sociais (LOCKE, 2011), também podem ser decisivas nas escolhas acadêmicas e profissionais de acordo com as expectativas de gênero destes espaços. Portanto, faz sentido investigá-las entre adolescentes que se iniciaram nas práticas científicas.

As emoções no processo de ensino e aprendizagem

O educador Libâneo (2005) apresenta que alguns discursos científicos que fundamentam as teorias modernas da educação aderiram a uma abordagem positivista. Esta abordagem convencionou que o verdadeiro conhecimento apenas poderia ser alcançado se os indivíduos estivessem isentos de subjetividade e das emoções. A partir desta abordagem nas teorias modernas da educação, algumas distinções foram naturalizadas, como a dicotomização entre corpo/mente, para lidar com os elementos considerados não científicos: o fenômeno das emoções no processo de ensino e aprendizagem (ZEMBYLAS, 2016).

Este educador também discorre sobre as abordagens das teorias pós-modernas da educação. Nesse sentido, ele ressalta que estas discutem as noções do que é racional e emocional como situadas socialmente e culturalmente, evidenciando que em diferentes momentos históricos têm existido ideias variadas sobre o que é racional e emocional (LIBÂNEO, 2005).

Portanto, Libâneo (2005) discute que as teorias pedagógicas modernas são representadas pelos estudos que sustentam a ideia de uma razão humana universal. Enquanto as teorias pedagógicas pós-modernas rejeitam uma razão universal como critério de orientação da conduta humana, pois compreende a razão como uma construção histórica, social, tendo dimensões afetivas e morais.

A partir do momento que a dicotomização entre a emoção e a razão é problematizada pelas teorias pós-modernas da educação, torna-se possível outras abordagens científicas sobre os significados de razão e emoção. Dentre estas, com base nas teorias pós-estruturalistas a partir da abordagem *Affective Turn* (ZEMBYLAS, 2016), entende-se que o papel das emoções pode ser investigado ao questionar como os aspectos culturais, sociais e políticos estão interligados na experiência do ensino e aprendizagem e na interação entre educadores e educandos. Esta abordagem considera as emoções enquanto um conjunto relacionado de dimensões do “pensar”, “sentir” e “agir”, culturalmente aprendidas e acionadas nas interações entre as pessoas. Portanto, entende as emoções como culturalmente e socialmente construídas ao invés de um fenômeno universal e natural do indivíduo (ZEMBYLAS, 2016, p.542, *tradução nossa*).

A partir da abordagem pós-estruturalista *Affective Turn*, entende-se que este processo de ensino e aprendizagem abrange tanto a compreensão de conteúdos abstratos como também as emoções geradas neste processo. Neste caso se supõe que os pesquisadores-orientadores e seus orientandos apresentem uma relação próxima ao dos alunos e professores, quando constantemente avaliam e trabalham suas emoções, tendo em vista modular suas expressões de

acordo com o que é considerado socialmente adequado ou não nesta interação (ZEMBYLAS, 2003; 2016).

O educador Meis (2000) também reconhece a participação das emoções no processo formativo da iniciação científica, argumentando que este envolve ambos os aspectos objetivos e subjetivos em sua construção. Desta forma, entende-se que a educação científica abrange atividades de investigação que podem desenvolver habilidades necessárias para construção de conhecimentos e práticas científicas: formulação de problemas, técnicas de pesquisa, metodologia, argumentação verbal e escrita (DEMO, 2010). Além disto, esse processo formativo também possibilita aos jovens compreenderem o sentido da profissão de pesquisador, a partir do domínio e conhecimento de suas práticas, seus produtos e impactos na sociedade em que vivem.

Entende-se que este processo de ensino e aprendizagem, também vivenciados no Provoç-Fiocruz, é um processo de aquisição de saberes e certas habilidades que são reelaborados segundo os valores culturais dos indivíduos. Estes valores fundamentam modos de percepção de mundo e normas comportamentais, promovendo ressignificações no processo de apropriação e construção de conhecimentos (GOHN, 2014). Desta forma, presume-se que as emoções participam da formação dos alunos na iniciação científica e podem mediar este processo de ensino e aprendizagem de disposições necessárias às práticas científicas (OVIGLI, 2014).

Trabalho emocional na iniciação científica

Os indivíduos podem expressar as emoções com base num *script* cultural que guia as suas ações, a partir de normas e ideologias aprendidas socialmente, discriminando quais emoções devem ser experimentadas e expressadas num dado contexto (ZEMBYLAS, 2016). Os atores sociais têm autonomia e capacidade para evocar ou suprimir estrategicamente esta expressão das emoções, por exemplo, quando há discrepância entre o que sentem e o que as ideologias e normas de um dado contexto exigem que eles comuniquem (TURNER e STETS, 2006).

Segundo a socióloga Hochschild (2012), esta evocação ou modulação das emoções em algumas práticas profissionais pode ser considerada como *Emotional Labor*. Esta noção significa uma forma de controle geralmente praticado por profissionais cujas ocupações exigem

habilidades interpessoais para lidar com as emoções dos outros. Este processo envolve a indução ou modulação de diferentes emoções para manter uma identidade profissional apropriada, por exemplo, às expectativas sociais sobre as habilidades e características que estes profissionais devem cumprir. Hochschild (2012) também sustenta que as emoções nos informam o que devemos almejar, esperar e a nossa percepção de mundo. Desta forma, as emoções podem revelar regras e valores sociais que medeiam a sua expressão.

Portanto, este *Emotional Labor* implica uma expressão das emoções internalizada e regulada por regras, valores e expectativas sociais. Esta expressão está sob a orientação de *Feeling Rules* que são padrões utilizados na conversa emocional que podem determinar o que é justamente devido a nós e aos outros. Pode-se reconhecer um *Feeling Rules* verificando como avaliamos nossas emoções, e como outras pessoas avaliam nossa expressão emocional, e por sanções aplicadas por nós mesmos ou pelos outros quando esta expressão não corresponde às expectativas sociais. Portanto, mediante estas regras, comunica-se o que é devido em cada relação e em cada papel.

Com base nas análises de Santos, Braga e Sousa (2018) a partir dos relatos de alunos e alunas, egressos e egressas do Provoc-Fiocruz sobre as suas vivências no Programa, interpreta-se que a situação da iniciação científica apresenta a seguinte expectativa quanto as emoções que são desejáveis a serem expressas: deve-se demonstrar interesse e gosto pelas práticas destas atividades. Quando esta coerência entre situação, enquadre convencional e emoção é de alguma forma perturbada, como o caso dos rapazes que são representados como desinteressados em estudar, permite-se observar a regra e gerenciamento das emoções que estes rapazes devem exercer.

Metodologia

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com até 15 alunos do Provoc-Fiocruz que estudam e/ou moram nos bairros de Manguinhos e Maré do Rio de Janeiro, como também com até 15 orientadores destes alunos na Fiocruz. Este modelo de entrevista se estrutura a partir de um esquema básico de tópicos com base nos objetivos desta pesquisa. Os objetivos são: identificar como a relação entre orientandos e orientadores pode influenciar os desempenhos acadêmicos e profissionais de ambos; analisar como os orientadores lidam com os orientandos no exercício das atividades na iniciação científica; e investigar como os orientandos lidam com as formas de orientar.

Este modelo de entrevista permite ao entrevistador fazer adaptações pertinentes às perguntas, tendo em vista desenvolver uma relação de confiança com o interlocutor para facilitar sua compreensão e expressão diante das perguntas. Este modelo também permite, no decorrer da entrevista, registrar as linguagens não verbais do entrevistado, como os seus gestos corporais, entonações, hesitações, alterações de ritmo, para verificar possíveis significados subjacentes ao que será verbalmente dito (MENGA e ANDRÉ, 1986). Considera-se importante informar ao entrevistado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas somente para fins de pesquisa, garantido o anonimato dos informantes.

Considerações finais

Entende-se que a maioria destes jovens na iniciação científica são exigidos para aprenderem o domínio de uma linguagem acadêmica e desenvolvimento de atividades da iniciação científica que requerem domínio de práticas de investigação, formulação de problemas, técnicas de pesquisa e metodologia.

Considerando que esta formação no Provoç-Fiocruz se constrói na interação com os membros de laboratórios e grupos de pesquisa, os jovens também são exigidos a expressarem emoções e suas respectivas disposições para atuarem nas relações interpessoais. Além de ser desejável demonstrarem responsabilidade e maturidade para lidarem com as atividades de iniciação científica. Também se espera que os pesquisadores-orientadores ensinem os conhecimentos científicos para os jovens e desenvolvam habilidades para compreenderem e mediar as dificuldades e dúvidas dos jovens neste processo de ensino e aprendizagem.

Referências

DEMO, Pedro. Educação científica. **Boletim Técnico do Senac**, v.36, n. 1, p.15-25, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Atomoalinea, p. 19-62, 2010.

LUTZ, C. A. Emotion, thought, and estrangement: Western discourses on feeling. In: LUTZ, C. A. (Ed.) **Unnatural Emotions: Everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to Western theory**. Chicago: University of Chicago, 1988, p.58-80.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 1, p.35-50, 2014.

HOCHSCHILD, Arlie R. **The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling**. Berkeley: University of California Press, 2012.

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OVIGLI, Daniel Fernando Boloventá. Iniciação científica na educação básica: uma atividade mais do que necessária. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 1, n. 1, p. 78-90, 2014.

PERES, Simone Ouvinha; FERREIRA, Cristina Araripe; BRAGA, Cristiane Nogueira. Estudo de trajetórias biográficas de um grupo de jovens de camada popular inserido no Programa de Vocação Científica (Provoc/Fiocruz). In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 14., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro: SBS, 2009. p.1-20.

PRIBRAM, E. Deidre. An Individual of Feeling: Emotion, Gender, and Subjectivity in Historical Perspectives on Sensibility. **Critical Studies**, v. 34, p. 21-45, 2011.

SARAIVA, Maria Inês Sodré. De onde venho? Para onde vou? Conhecendo o aluno do PROVOC DLIS. 2010, 96 f. Disserta o (Mestrado Profissional em Educa o Profissional em Saúde) - Funda o Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Bruna Navarone; FILIPECKI, Ana Tereza Pinto; BRAGA, Cristiane Nogueira; SOUSA, Isabela Cabral Félix de. A disponibilidade para as carreiras nas áreas de ciências biológicas e saúde das egressas do programa de voca o científica da Funda o Oswaldo Cruz. **Cadernos de G nero e Tecnologia**, v. 11, n. 37, p. 27-39, 2018.

SANTOS, Bruna Navarone; BRAGA, Cristiane Nogueira; SOUSA, Isabela Cabral Félix. DESIGUALDADES DE GÊNERO E EMO OES NAS ESCOLHAS DE JOVENS DE ENSINO MÉDIO DO PROGRAMA DE VOCA O CIENTÍFICA DA FUNDA O OSWALDO CRUZ. In: Colóquio Internacional de Filosofia e Educa o, 9., 2018, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro: NEFI, 2018. p.1-16.

SOUSA, Isabela Cabral Félix de. A figura central do orientador para os egressos do Programa de Voca o Científica do Rio de Janeiro. In: MONKEN, M.; DANTAS, A. V. (Orgs.) **Estudos de politecnia e saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009, v.4, p. 281-296.

TURNER, Jonathan H.; STETS, Jan E. Sociological theories of human emotions. **Annu. Rev. Sociol.**, v. 32, p. 25-52, 2006.

ZEMBYLAS, Michalinos. Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. **Teachers and Teaching**, v. 9, n. 3, p. 213-238, 2003.

ZEMBYLAS, Michalinos. Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: Contributions of the affective turn. **Cultural Studies of Science Education**, v. 11, n. 3, p. 539-550, 2016.

REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO RIO DE JANEIRO

Francielly Silva Costa Alves Rocha¹

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre a aplicação das medidas socioeducativas no Brasil e a construção da cidadania no sistema jurídico brasileiro por meio de uma análise sobre a legislação da política de atendimento a criança e ao adolescente e os dados sobre a aplicação efetiva destas no Rio de Janeiro. Para a compreensão desse processo, realizou-se um estudo acerca da história das primeiras legislações que fundamentaram o atendimento a esse segmento no país, desde o primeiro Código do Menor até os dias atuais com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Através da proposta de tornar crianças e adolescentes em cidadãos com proteção integral cria-se a responsabilidade penal juvenil com contradições ao exercício efetivo dessa política a favor das crianças e adolescentes evidenciando em suas práticas a forma como a igualdade jurídica é construída no Brasil.

Palavras-chave: Cidadania; Medidas socioeducativas; Direitos sociais; Conflito.

Abstract:

This article seeks to reflect on the application of socio-educational measures in Brazil and the construction of citizenship in the Brazilian legal system through an analysis of the legislation of the policy of assistance to children and adolescents and the data on their effective application in the Rio de Janeiro. In order to understand this process, a study was carried out on the history of the first laws that supported the service to this segment in the country, from the first Minors Code to the present day with the implementation of the Statute of the Child and Adolescent in 1990. Through the proposal to turn children and adolescents into citizens with full protection, juvenile criminal responsibility is created with contradictions to the effective exercise of this policy in favor of children and adolescents, evidencing in their practices the way in which legal equality is built in Brazil.

Keywords: Citizenship; Socio-educational measures; Social rights; Conflict.

INTRODUÇÃO

No presente artigo buscamos refletir sobre a construção da cidadania no sistema jurídico brasileiro e o atendimento a criança e ao adolescente no país. Recentemente uma decisão do Supremo Tribunal Federal trouxe ao debate a questão da taxa de ocupação das unidades de internação de estados brasileiros destinados aos adolescentes em conflito com a lei. Ao conceder um habeas corpus coletivo contra a superlotação no sistema, o ministro Edson Fachin pôs em evidência não somente a falta de vagas, mas o problema da aplicação de medidas socioeducativas.

¹ Doutoranda e Mestre em Antropologia pelo Programa de Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa de Antropologia do Direito e das Moralidades, vinculados ao NUFEP/INCT-INEAC.

A associação entre violência, juventude e pobreza que está presente no imaginário urbano (PAULA, 2011) tem sido reforçada constantemente, assim como o mal-estar causado pelo envolvimento destes em atos ilícitos pondo a preocupação da sociedade civil com a forma como estes jovens e adolescentes são tratados nas instituições em segundo plano. Desta forma a legislação de atendimento a criança e ao adolescente com a proposta de torná-los cidadãos com proteção integral, tem sido marcada por uma responsabilidade penal juvenil com contradições ao exercício efetivo dessa política a favor das crianças e adolescentes evidenciando em suas práticas a forma como a igualdade jurídica é construída no Brasil.

Para compreender esta questão realizou-se um estudo acerca da história das primeiras legislações que fundamentaram o atendimento a esse segmento no Brasil, desde o primeiro Código do Menor até os dias atuais com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

O PROBLEMA DA INFANCIA E DA JUVENTUDE POBRE NO BRASIL

Lidar com crianças e adolescentes que não estavam inseridos no mundo do trabalho ou na escola se tornou uma questão social a ser resolvida no Brasil no século XX. Assim, a construção de uma política de atendimento a “questão do menor” surge em resposta ao problema urbano causado pela industrialização. A presença de crianças e adolescentes pobres nas ruas contrastava com o ideal de ordenamento da cidade e a demanda pela ampliação de mão de obra assalariada. Com o objetivo de conter esta questão em 1923 foi criado o Primeiro Juizado de Menores do Brasil, que segundo autores como Batista (2003) dedicava-se a “analisar jovens negros e pobres acusados dos crimes contra a propriedade”, e é nesse contexto que a palavra “menor” passa a ser construída no imaginário social associada a crianças pobres que são tuteladas pelo Estado.

Influenciada por questões higienistas e jurídicas baseadas no debate internacional de proteção e assistência ao menor, em 1927 o primeiro Código de Menores veio propor ideias correcionais e disciplinares como a proteção legal até os 18 anos de idade, a liberdade vigiada, o fim da questão do discernimento, utilizada pelos juízes para determinar a culpabilidade dos menores, como medidas de combate à criminalidade infantil, segundo Rizzini (2011). A intervenção no “abandono moral”, com a possibilidade de suspensão ou extinção do pátrio poder pelos pais sobre o menor também foi apresentado pelo documento. Entende-se por “abandono moral” citado pelo Código de 1927 a convivência de menores pobres nas ruas, vistos como espaços de “perigo moral”, com indivíduos indesejáveis, como prostitutas, bêbados e vagabundos, além da falta de referência de moralidades do trabalhador por parte da família. Tal

condição de influência degradante e ausência moral segundo o Estado seriam condições propícias a formar delinquentes (GREGORI, 2000). Neste sentido o direito tutelar do Estado era caracterizado por conjugar os procedimentos jurídicos dos “menores infratores” e os “abandonados”, transformando a infância em objeto das intervenções judiciais. O controle dos “desvios” de crianças e adolescentes que representavam um risco a ordem social era justificado, sendo a garantia de direitos constitucionais irrelevante pois estes não eram detentores de direitos (SILVA, 2011).

O Código Penal de 1940 foi o próximo passo na construção das políticas de atendimento a crianças e adolescentes. Suas principais mudanças foram a responsabilidade penal aos 18 anos de idade, alterando o Código de Menores de 1927 e a criação em 1941 do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) através do Decreto-lei 3.733/41, ligado ao Ministério da Justiça. O órgão (SAM) seria o responsável por sistematizar e orientar os serviços de atendimento aos adolescentes “desvalidos” e “delinquentes” (PAULA, 2011). No entanto, o autoritarismo, clientelismo e paternalismo, característicos do Estado Novo tornaram-se suas principais características, o que lhe consolidou como um órgão repressor de atendimento ao “menor” com o entendimento da internação como o mecanismo mais eficaz para a recuperação do menor, não investido no apoio material e educacional da criança e do adolescente, mas acreditando que por meio da repressão e correção através do trabalho a personalidade do adolescente poderia ser reconstruída. Embora com uma nova linguagem a esta legislação continua pautada na concepção de uma mesma perspectiva punitiva e correccional pelo trabalho.

Ao longo do Governo Militar, novas mudanças para o setor foram implementadas a partir das discussões sobre os direitos humanos. Em 1964, o SAM foi substituído pela Política Nacional do Bem-Estar (PNBEM), sob a Lei nº 4.513/64 foi criada a Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor (FUNABEM), como órgão ligado diretamente à Presidência da República, as Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor (FEBEM), como órgão executor estadual. Na proposta da política nacional, a FEBEM seria a responsável por promover a integração social de crianças e adolescentes através de programas e providências para prevenir a marginalização e o desajustamento. No entanto, esta política herda do SAM tanto o espaço físico e os funcionários, como principalmente as sensibilidades legais que orientam as classificações e categorias do que é justo, moralmente correto e justificável (MOTA, 2010), com as ações dos atores pautada no autoritarismo e tendo a tutela pelo encarceramento tanto dos “abandonados” e como dos infratores como sua principal ação para corrigir e prevenir o desajustamento (PAULA, 2011).

A ênfase no encarceramento pode ser observada pela quantidade de unidades

construídas para a internação de menores como pelo excesso população de adolescentes encarcerados no território nacional, problema que ainda persiste no cenário atual. Segundo Batista (2003), o governo federal construiu por meio de propaganda ideológica em nível nacional o discurso que fortalecia as representações negativas da juventude pobre e que disseminavam a cultura do medo social, o que para o governo era suficiente para justificar o encarceramento juvenil e a criminalização desse segmento. Este Código de Menores de 1979 continua sem mencionar direitos referentes as crianças e adolescentes, sendo novamente o menor objeto de tutela do Estado e sem direito à defesa nos procedimentos judiciais.

As lutas dos movimentos sociais a partir de 1980 pela redemocratização do país permitiram que novas discussões sobre a criança e ao adolescente se articulassem com base nos debates internacionais acerca dos direitos que deveriam ser assegurados, desempenhando um papel primordial de debate e denúncia das práticas de tortura e violência dentro das instituições de internação. Com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança iniciou-se a construção da garantia dos direitos da criança e do adolescente no país, se concretizando pelo dispositivo legal de implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 pela Lei Federal 8.069/90. Ele elabora um novo paradigma de atenção e proteção à infância e adolescência, como sujeitos de direito e cidadãos constituindo-se como um marco legal e político e estabelecendo responsabilidades e limites ao Estado, aos Juizados, a família e a sociedade. A Doutrina de Proteção Integral apresentada pelo ECA define crianças e adolescentes como indivíduos em condição peculiar de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, o que limita que sejam considerados como adultos (PAULA, 2011), porém os apresenta como prioridade das ações da família, Estado e Sociedade.

Com relação às crianças e adolescentes em situação de negligência e em conflito com a lei, o ECA contribui para um importante rompimento com a legislação anterior (Código de Menores de 79) ao alterar os termos “menor” e “delinquente” para infrator e ao retirar o que denominava-se como “situação irregular”, assim distinguindo o ato infracional do desamparo social. Se considerarmos a construção simbólica do termo “menor” e “delinquente” associada marginalização da juventude pobre, a alteração do termo significa um grande avanço no debate dos direitos de crianças e adolescentes ao propor reconfigurar os significados que informam as ações dos atores, ou seja, as sensibilidades jurídicas² que influenciam as ações legais.

² No livro “O Saber Local: Fatos e Leis em uma Perspectiva Comparada”, Geertz (2002), a partir do conceito de cultura, analisa o tema do direito pelo ponto de vista da antropologia interpretativa e dos fatos sociais que interagem com as leis. Ele ressalta que cada sociedade tem suas leis que ajustam-se ao sistema de crenças e costumes que possui. A existência desses saberes locais interfere nas práticas jurídicas e, assim não deve ser desconsiderada. Se existem diferenças entre a antropologia jurídica e a antropologia cultural, como sinaliza o autor, também destaca-se a necessidade de estabelecer um “ir e vir” hermenêutico entre o direito e o campo da antropologia e da

Outro avanço no texto da legislação é a diferença entre atos infracionais e desamparo social feita através da distinção das medidas protetivas, das medidas socioeducativas, sobre os adolescentes em conflito com a lei ao propor um sistema de garantia de direitos e criar um “especial direito penal juvenil” segundo Silva (2011). Neste artigo nos ocuparemos em refletir sobre as medidas socioeducativas previstas pelo ECA.

A CIDADANIA E A APLICAÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

De acordo com o ECA e o SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, implementado como um documento de orientação em 2006 pelo CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o projeto pedagógico de implementação desse sistema socioeducativo, visa orientar-se em ações educativas e reintegrantes dos jovens ao meio social, ao promovê-lo socialmente, contribuindo para sua formação, por meio do acesso à educação e profissionalização, considerando sua singularidade e condição de sujeito em desenvolvimento, destacando o convívio familiar e comunitário durante este processo.

O ECA assegura aos adolescentes infratores os princípios constitucionais do processo legal, assim como afirmam que a privação de liberdade tem caráter provisório e excepcional, sendo aplicável em casos de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência ou necessidade de garantir a ordem pública ou a integridade física do adolescente.

No entanto a construção do ECA no Brasil incorporou duas tendências, que são apresentadas como antagônicas: os Modelos de Proteção Administrativa e os Modelos da Penalidade Judicial (NOGUEIRA NETO, 1998). Embora a legislação enfatize a necessidade de adotar medidas socioeducativas mediante as peculiaridades apresentadas pelo ECA, optou-se por um atendimento que pode ser classificado como judicial-administrativo em que o adolescente em conflito com a lei é submetido às sanções legais do Judiciário, que é responsável por aplicar as medidas socioeducativas que deverão ser cumpridas administrativamente em unidades de internação. No entanto tais unidades submetem-se ao rígido controle do Poder Judiciário e dos Conselhos da Criança e do Adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê a inimizabilidade e não a irresponsabilidade de adolescentes que cometem ato infracional (ABDALA, 2013). Desta forma, crianças e adolescente não são penalizados como adultos por praticar ato infracional;

etnografia. No texto ele afirma que as regras se tornam legítimas quando são públicas, o que significa que são compartilhadas pelos agentes sociais. O direito é saber local, pois não constitui somente regras e leis, é construtivo, constitutivo e formacional e está subordinado ao relativismo cultural. Ele é fruto da realidade social e ao observá-lo podemos compreender as crenças, moralidades, valores e códigos que são compartilhados pelo grupo, denominada por Geertz como sensibilidade jurídica.

são inimputáveis. Porém o adolescente, embora não receba pena, será sujeito a medidas socioeducativas, como: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; além de qualquer uma das medidas de proteção previstas no art.101, I a VI (ECA, art. 112).

Os dados divulgados pela Defensoria Pública do Rio de Janeiro, com base no relatório sobre os questionários das audiências de apresentação realizadas entre junho de 2016 e maio de 2017 no Núcleo de Audiência de Apresentação (NAAP) nos permitem fazer algumas considerações sobre a aplicação das medidas socioeducativas no estado e a ideia de cidadania que o ECA propõem. Foram analisados neste relatório 2.393 questionários, sendo 2.254 adolescentes do sexo masculino (94,1%), 131 do sexo feminino (5,4%) e 08 transgêneros (0,3%).

Considerando a cidadania a partir das ideias que Marshall (1967) nos apresenta e as suas dimensões, podemos considerar como o cidadão pleno aquele que possui direitos sociais, civis e políticos, que nos permite ser tratado igualmente mesmo diante das distinções econômicas causadas pelo mercado. Com base nestas dimensões faremos uma reflexão sobre a garantia da cidadania de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro.

A começar pelos direitos civis, enquanto direitos fundamentais a vida como a liberdade, a propriedade, a igualdade perante a lei, estes são os primeiros que podemos questionar na situação dos adolescentes atendidos pelas medidas de privação de liberdade no estado do Rio de Janeiro. A superlotação das instituições de internação de jovens infratores reflete a contradição na forma como o Estado lida com a aplicação das medidas socioeducativas e a liberdade. Com a análise de um total de 83% do total de questionários que apresentavam a informação sobre o resultado da audiência, foram 1.284 questionários com indicação de internação provisória. Ao optar pela internação em maior escala e restringir a liberdade, apesar do ECA os reconhecer como indivíduos em situação peculiar de desenvolvimento e que são penalmente inimputáveis, a aplicação das regras traz a qualificação dos sujeitos sob uma dimensão moral (TRÉVENOT, 2006). Nesta perspectiva a aplicação das medidas socioeducativas conserva um caráter de normatização do controle sócio penal dos adolescentes que o Código de Menores de 1979 já possuía a intenção de estabelecer.

Ao analisar a diferença entre os modelos judiciários dos EUA e do Brasil, Kant de Lima (2010) descreve que o modelo Norte-americano é baseado na busca pelo consenso (lógica adversária), enquanto no Brasil o modelo é fundamentado no dissenso (lógica do contraditório).

No caso Brasileiro, através da lógica do contraditório, não pretende-se consensualizar os fatos, e sim gerar um dissenso infinito. Os fatos e as provas são apontados pela autoridade interpretativa do juiz, que pode justificar o convencimento através de mecanismos intuitivos³. Por outro lado, nos EUA, a lógica adversária leva as partes a negociar os fatos e a verdade que será levada a juízo frente a autoridade judicial. Elas serão responsáveis em decidir uma acusação que as contemple. O objetivo é conduzir as partes para um consenso, que coloque fim aos procedimentos judiciais. Kant de Lima (2010) nos demonstra duas sensibilidades jurídicas diferenciadas, ou seja, duas formas distintas de produção da verdade.

A desconfiança nos indivíduos leva os operadores do direito no Brasil a fiscalizar as ações em um inquérito sigiloso para o acusado e toda comunidade, em uma burocracia cartorial brasileira (KANT DE LIMA, 1995). Assim, a admissão do adolescente como sujeito de direitos está condicionada a decisão do juiz em incluí-lo socialmente ou operar medidas que levam a sua exclusão.

Outro direito a ser avaliado são os sociais, que correspondem a possibilidade de reduzir os excessos de desigualdade produzidas pelo mercado (CARVALHO, 2001) pautado na ideia de justiça social, com a oferta de educação, saúde, trabalho e o mínimo de bem estar.

No Rio de Janeiro o sistema socioeducativo opera com o déficit superior a 600 vagas e com histórico de superlotação, segundo nota da DPRJ. A superlotação das instituições de internação não contribui com o cumprimento dos direitos do adolescente privado de liberdade previstos no art. 124 do ECA que assegura a obrigatoriedade de atividades pedagógicas, entre tantos outros direitos, com o objetivo de reintegrar os jovens à sociedade. Como explicitou a DPRJ tais atividades pedagógicas ficam em segundo plano, num cenário em que a contenção e o ordenamento dos jovens se constitui prioridade. Além disso, como apresentou Paula (2011) os jovens em liberdade assistida enfrentam dificuldades de inserção no ambiente escolar e no trabalho o que inviabiliza sua inclusão na comunidade política.

O adolescente submetido a internação em instituições superlotadas enfrentará dificuldades iguais ou maiores na sua reintegração a sociedade, pois o ato infracional cometido resulta não apenas na expulsão do grupo, mas da condição de humanidade (GEERTZ, 2007). A dificuldade da ressocialização fica evidente na reincidência dos adolescentes no sistema de internação do Rio de Janeiro. Os questionários da DPRJ demonstram que entre os adolescentes 1.023 (44,44%) responderam a outros processos na vara de Infância. Embora o projeto do ECA

³ Esta prática é conhecida como “livre convencimento motivado do juiz”.

~~Intratextos~~

seja um conjunto de diretrizes para garantir direitos fundamentais a cidadania, o sistema de justiça juvenil perpetua uma lógica de exclusão social de jovens pobres, em sua maioria negros e com baixa escolaridade.

Por fim, os direitos políticos que sugerem a participação do cidadão no governo da sociedade (CARVALHO, 2001) e que no Brasil especificamente se traduz por direito ao voto

também constituem limitações a cidadania juvenil. Os jovens em internação não exercem o direito ao voto, da mesma forma como a reclusão impede a participação na organização política da sociedade local. Nesta perspectiva a proposta de tornar crianças e adolescentes em cidadãos com direitos e deveres torna-se deficitária, pois depende da ação conjunta entre outros atores sociais que podem gerar a inclusão, como também acentuar a exclusão de direitos e o exercício da cidadania (PAULA, 2011).

Observa-se que as garantias legais do direito de crianças e adolescentes como maneira de assegurar a formação do indivíduo social e conferir um status de cidadão, limita-se ao campo jurídico, à medida que o exercício concreto da cidadania continua inoperante. O direito à cidadania no Brasil, nas dimensões que foram apresentadas por Marshall (1967), beneficiam apenas uma parcela da população, sendo os privilegiados os que possuem recursos financeiros e maior acesso à educação. A escassez de direitos sociais e civis constituem um desafio a cidadania (CARVALHO, 2001) e principalmente a crianças e adolescentes expostos a conflitos e tensões sociais.

O caso Brasileiro possui uma formação peculiar como destacou Damatta (1995) em que a noção de cidadão em situações sociais diferentes resulta em práticas sociais e tratamentos diversos, em uma espécie de cidadania que embora reconhecida e definida formalmente pela Lei e pelo Estado, constrói-se a partir de espaços relacionais, “a casa e a rua”. Tais categorias sociológicas no Brasil não simbolizam espaços geográficos, elas distinguem entre público e privado e as moralidades acionadas por elas (DAMATTA, 1995). Desta forma a sociedade Brasileira administra seus conflitos com base nas relações e busca hierarquizar os atores envolvidos. Assim, indivíduo (ou cidadão) que não tem uma relação de prestígio, ocupa um lugar inferior na hierarquia e será tratado pelo sistema legal formal, o que explica a ideia de uma cidadania às avessas segundo o autor.

Ao analisar os dados divulgados pela DPRJ foi possível identificar que entre 1.860 adolescentes averiguados nas Audiências de apresentação, 520 disseram que já estiveram em instituições de acolhimento institucional. Em termos práticos podemos identificar, com base nos números e antes de realizar um estudo qualitativo mais abrangente, que indivíduos que estavam sobre a responsabilidade legal do Estado em medidas de proteção por terem seus direitos ameaçados ou violados (art. 98/ECA) retornam ao sistema estatal para cumprir medidas socioeducativas, devido a prática de atos infracionais. Para desenvolver nossa análise, vamos

olhar para o estado inicial do indivíduo amparado pelo ECA: a infância. Nos termos do Estatuto, considera-se no estado da infância a criança até doze anos de idade incompletos. No imaginário popular a infância é associada constantemente a pureza e a inocência, ressaltadas nas músicas populares e nas imagens vinculadas a mesma. Tal pureza atribuída a infância conduz a uma preocupação moral em proteger e conduzir a “criança inocente” a se tornar um adulto que desempenhe o papel esperado dentro da estrutura social.

No ECA, a intervenção das autoridades competentes deve ser realizada imediatamente quando “a situação de perigo seja conhecida” (art. 100/ VI). Como apresentou DOUGLAS (1976) a impureza está ligada a desordem, ou seja, são expressões do nosso sistema simbólico do que não é apropriado. A estrutura social a que estamos submetidos determina a ordem e o lugar social ocupado por todos. Ao mudar o lugar destinado a cada coisa na estrutura perde-se o padrão, colocando a manutenção da sociedade em risco. Se o convívio social é considerado responsável por gerar a forma da estrutura social (DOUGLAS, 1976), justifica-se por meio da legislação o afastamento da criança do convívio familiar quando este não corresponde aos ideais esperados pela sociedade. O afastamento da convivência com espaços *deformantes* do caráter estruturalmente esperado pela sociedade é um direito da criança, segundo a lei.

Ao ingressar na instituição de acolhimento, o indivíduo passa a um estado não definido a medida que seu futuro ainda será determinado por autoridade judicial em um processo jurídico no qual ele não possui a possibilidade de intervir. A falta de um lugar na estrutura social põe a criança e o adolescente em acolhimento a margem e o torna perigoso a ordem (DOUGLAS, 1976). Verificamos essa preocupação com a ordem no ECA quando ele destaca que o acolhimento deve ser provisório e excepcional, da mesma maneira que orienta o encaminhamento a uma “família substituta”, o que significa restituir o indivíduo a um grupo social similar ao que possuía anteriormente, para que seu estado anterior seja recuperado.

Outro ponto que quero destacar é a condição de marginalidade que pressupõem a exclusão da estrutura social (DOUGLAS, 1976) ou de invisibilidade (TURNER, 2005). Ao acompanhar adolescentes em cumprimento de medida de liberdade assistida⁴ para realizar sua pesquisa em 2010, PAULA identificou que havia uma resistência comum entre as escolas em receber as adolescentes nesta situação, fator que dificultava a sua reintegração ao meio social, como o cumprimento da medida socioeducativa que estava condicionada a frequência escolar.

⁴ A liberdade assistida é uma das medidas socioeducativas sugeridas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no artigo 112/ IV caso seja verificada o ato infracional. Esta medida socioeducativa propõe o acompanhamento e a orientação do adolescente autor de ato infracional em seu meio de origem pelo orientador social.

Mediante a deficiência estatal de oferecer a estrutura prevista pelo ECA durante o acolhimento, os indivíduos permanecem excluídos dos direitos, e ao ser “reintegrado” à família, o acesso aos direitos não se altera significativamente. Os jovens que foram atendidos nas audiências de apresentação da DPRJ após terem permanecido nas instituições de acolhimento, foram recolocados em um ambiente de margem na estrutura social, que facilita a prática de infrações.

CONCLUSÃO

Com o objetivo de contribuir ao debate sobre os direitos da criança e do adolescente e a ideia de Cidadania, apresentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, observamos a aplicação das medidas socioeducativas no Estado do Rio de Janeiro considerando o momento atual de superlotação dos espaços de internação juvenil e a construção social de estereótipos depreciativos sobre os “menores” e a ideia de redução da maioridade penal.

A retrospectiva das ações institucionais sobre a infância e a juventude no Brasil nos permitem observar a construção do estigma do “menor delinquente” e da tutela do Estado sobre a população juvenil pobre das cidades que culminou em políticas de atendimento a criança e ao adolescente como controle dos desvios e da manutenção da ordem social por meio do encarceramento.

Uma análise do Relatório da DPRJ, considerando o crescimento das internações e do número de adolescentes atendidos por esse sistema socioeducativo, mostra que o perfil destes se caracteriza por adolescentes oriundos de famílias pobres, negros e com baixo grau de instrução, conseqüentemente os excluídos do mercado de trabalho. Embora a implementação do ECA prevê a internação sob condição de excepcionalidade e procura não causar a privação de liberdade (parcial ou total) ao adotar a proteção integral e a garantia de direitos aos adolescentes, o perfil dos adolescentes em conflito com a lei não se modificou, da mesma forma como as dimensões repressivas e punitivas que orientavam as práticas.

Ao estabelecer cidadania a crianças e adolescentes sob a condição de arcarem juridicamente com a responsabilidade penal dos seus atos estabelecemos de forma legítima o encarceramento de crianças e adolescentes. Como um dispositivo legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente implementou diversas mudanças, mas não tem sua aplicação integral na realidade, assim as medidas socioeducativas continuam sendo uma forma de tutela do Estado e supressão do direito à cidadania. A responsabilização pelos atos infracionais e a criminalização da pobreza marcam as aplicações das medidas socioeducativas que por sua vez revelam a tendência ao aspecto punitivo que ainda permanece.

Como foi possível observar, a cidadania é pautada nas relações hierarquizadas da qual ficam excluídos os jovens que apresentam maior vulnerabilidade social, que ao ingressar no sistema de medidas socioeducativas serão responsabilizados pelo sistema penal juvenil. Desta maneira, mesmo que a legislação torne formalmente crianças e adolescentes em cidadãos de direitos, tal cidadania está condicionada aos vínculos sociais que estes estabelecem, com poder de determinar a distinção entre menores infratores e cidadãos de direitos. A igualdade jurídica no tratamento dos conflitos é tratar desigualmente os desiguais, já que a aplicação das normas jurídicas é particularizada com base em uma estrutura hierárquica e inquisitorial (FONSECA, 2005).

REFERÊNCIAS:

ABDALA, Janaína de Fátima Silva. Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei: memória, paradoxos e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/UFF. Niterói, 2013.

AMORIM, Maria Stella; LIMA, Roberto Kant de; TEIXEIRA MENDES, Regina (Org.). Ensaio sobre a Igualdade Jurídica: acesso à justiça criminal e direitos de cidadania no Brasil. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2005.

BATISTA, Vera Malaguti. Dífceis ganhos fáceis: Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. 2º Ed. Rio de Janeiro. Editora Revan, 2003.

BRASIL. Estatuto da Criança e do adolescente: Lei n.8069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. São Paulo: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DAMATTA, Roberto. Cidadania: a questão da cidadania num universo relacional. In: A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DOUGLAS, Mary. Pureza e Perigo. São Paulo, Perspectiva, 1976.

FONSECA, Regina Lúcia Teixeira Mendes de. Igualdade à Brasileira: cidadania como instituto jurídico no Brasil. In: AMORIM, Maria Stella; LIMA, Roberto Kant de; TEIXEIRA MENDES, Regina (Org.). Ensaio sobre a Igualdade Jurídica: acesso à justiça criminal e direitos de

cidadania no Brasil. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2005.

GEERTZ, Clifford. O Saber local: fatos e leis em uma perspectiva comparada. In: O Saber Local. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GREGORI, Maria Filomena. Viração. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LEVANTAMENTO NACIONAL DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/estudos/id423.htm>>. Acesso em: 13 de Maio de 2019.

LIMA, Roberto Kant de. A Polícia no Rio de Janeiro: seus dilemas e paradoxos. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

LIMA, Roberto Kant de. Sensibilidades Jurídicas, Saber e Poder: bases culturais de alguns aspectos do direito brasileiro em uma perspectiva comparada. Anuário Antropológico, 2009-2, 2010, p.25-51.

MARSHALL, T.H. Cidadania e Classe Social e Status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MOTA, Fábio Reis. Cidadãos em toda parte ou cidadãos à parte? Demandas de direitos e reconhecimento no Brasil e na França. Tese (Doutorado em Antropologia) - PPGA/UFF. Niterói: 2010.

NETO, Wanderlino Nogueira. Responsabilização Jurídica do adolescente em conflito com a lei, a partir do ordenamento jurídico brasileiro. Brasília: Ministério da Justiça, 1998.

PAULA, Liana de. Cidadania no atendimento socioeducativo: o paradoxo da garantia formal de direitos dos adolescentes pobres. In: Kátia S.S. Mello, Fábio R. Mota e Jacqueline Sinhoreto (Orgs.), Sensibilidades Jurídicas e Sentidos de Justiça na Contemporaneidade. Interlocação entre Antropologia e Direito. Niterói, EDUFF, 2013.

PAULA, Liana de. Liberdade Assistida: punição e cidadania na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado). São Paulo: Departamento de Sociologia – FFLCH/USP, 2011.

RELATÓRIO DE UM ANO SOBRE OS QUESTIONÁRIOS DAS AUDIÊNCIAS DE APRESENTAÇÃO REALIZADAS ENTRE JUNHO 2016 E MAIO DE 2017 http://www.tjrj.jus.br/web/guest/home//noticias/visualizar/34013?p_p_state=maximized, acesso em 01 de novembro de 2017.

RIZZINI, Irene. In: A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Maria Liduina de Oliveira e. Entre proteção e punição: o Controle sociopenal dos Adolescentes. São Paulo: Unifesp, 2011.

TURNER, Victor. Floresta de símbolos: aspectos do ritual Ndembu. Niterói: Eduff, 2005.