

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUZIA MARIA DE PAULA

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: ANCESTRALIDADE
AFRICANA, AÇÚCAR E NUTRIÇÃO PELA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE
UMA EDUCADORA**

CAMPINAS – SP

2021

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizzioli Pires CRB 8/6920

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

379.81 P324c	<p>Paula, Luzia Maria de</p> <p>Construção identitária e políticas públicas: ancestralidade africana, açúcar e nutrição pela narrativa autobiográfica de uma educadora / Luzia Maria de Paula. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.</p> <p>100 f.</p> <p>Orientador: Artur José Renda Vitorino.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação e Estado - Brasil. 2. Negros - Identidade racial. 3. Nutrição - Educação. I. Vitorino, Artur José Renda. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD - 22. ed. 379.81</p>
-----------------	---

LUZIA MARIA DE PAULA

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E POLÍTICAS
PÚBLICAS:
ANCESTRALIDADE AFRICANA, AÇÚCAR E
NUTRIÇÃO PELA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA
DE UMA EDUCADORA**

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 26 de fevereiro de 2021.



DR ARTUR JOSE RENDA VITORINO
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR SAMUEL MENDONÇA
PUC-CAMPINAS



DR GUILHERME TOLEDO DO VAL PRADO
UNICAMP

À minha avó Iolanda (*in memoriam*) e à mãe Crenilda, por me fazerem sentir orgulho de ser uma mulher preta num mundo de racistas. À minha filha Letícia, por todo o amor.

AGRADECIMENTOS

Na realização da presente dissertação contei com o apoio direto ou indireto de múltiplas pessoas às quais sou profundamente grata. Correndo o risco de injustamente não mencionar algum valoroso apoiador, quero deixar de maneira expressa meus agradecimentos:

Ao orientador desta dissertação, o Professor Doutor Artur José Renda Vitorino, pelas oportunidades que me proporcionou, pela sua paciência e pelo seu incentivo nos momentos difíceis, quando lágrimas rolavam dos meus olhos a cada descoberta sobre a minha história. Ao Professor Doutor Samuel Mendonça, pelo seu incentivo e pela contribuição na elaboração deste trabalho. Entusiasta da democracia, da igualdade e do aprendizado. Um preto empoderado que serviu de inspiração para mim. Não poderia deixar de agradecer ao Professor Mestre Jackson Roberto de Almeida Vital, por sempre me ouvir com atenção e carinho, por ser um branco apoiador da luta do meu povo e por ser um grande incentivador da minha ideia principal no início do projeto. A todos os amigos e colegas que, de forma direta ou indireta, contribuíram e auxiliaram na elaboração do presente estudo, pela paciência, atenção e força que me ofereceram. À minha família (mãe, irmão e filha), pela força e pelo carinho que sempre me prestaram. Em especial, à minha mãe preta, por todo o apoio ao longo da minha vida acadêmica e por entender os meus períodos de ausência. Seu apoio foi essencial para a elaboração da presente dissertação. Ao meu filho Miguel (*in memoriam*), um anjo que me escolheu para ser sua mãe durante seis meses em vida uterina. Miguel completou seu papel de evolução, tornou-me uma pessoa melhor e fez esse projeto acontecer em sua real essência. À Instituição PUC-Campinas, por me receber de portas abertas. À Biblioteca da Instituição, por ceder os livros que foram imprescindíveis para o estudo da causa. Registro meu especial agradecimento às bibliotecárias, pela disponibilidade e paciência em auxiliar na consulta das fontes referidas pelo meu orientador. Não posso deixar de agradecer também aos revisores: Mário Elia e Elisa Caçapava, que mesmo a distância deixaram aqui suas marcas, trazendo ainda mais vida para o meu texto.

Enfim, quero demonstrar o meu agradecimento a todos aqueles que, de um modo ou de outro, tornaram possível a realização do sonho que é a presente dissertação. Sou uma mulher preta, falando de gente preta!

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo realizar uma narrativa autobiográfica de uma educadora, abordando o ensino da cultura afro-brasileira e africana a partir de uma perspectiva interdisciplinar e o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar, ambos assegurados por políticas públicas implementadas pelas Leis nº10.639/03 e 13.666/18. Para efetivar tal objetivo, houve investigação através da narrativa histórica e da memória de ancestralidade africana da Autora, no sentido de mostrar como os africanos e seus descendentes participaram da formação da sociedade brasileira. Narrativa histórica pela qual nos participam que eles trouxeram costumes e hábitos, enriqueceram o vocabulário com palavras e expressões e tinham expertises próprias para o trabalho com culturas em solos tropicais, cujas capacidades foram exploradas especialmente para a produção do açúcar em nossas plagas desde o período colonial. Numa história de longa duração, o açúcar vem participando ativamente da nossa vida, mas seus efeitos são deletérios para a saúde - há evidências de que a presença dele na dieta está associada ao aumento do risco de várias doenças, incluindo a obesidade e outras doenças crônicas não transmissíveis. Apesar de sua compensação anímica é a memória afetiva que conecta o sabor doce à sensação de bem-estar, o que o torna para a nutrição um grande desafio. Trata-se de uma investigação que buscou entrelaçar políticas públicas e a construção identitária por meio de uma autobiografia, realizada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na linha de pesquisa Políticas Públicas, e grupo de pesquisa Política e Fundamentos da Educação. Assim, pelo estudo de uma determinada historiografia da formação do Brasil, centrada na escolha de autores que enfatizam a contribuição dos africanos na formação do povo brasileiro, foram delineadas e narradas como o despertar de uma identidade cultural que permite estabelecer junções de caráter histórico e biográfico, buscando entrelaçar e participar de uma educação antirracista e de uma educação alimentar e nutricional a ser ministrada em escolas. Nesse sentido, o cotejo das fontes bibliográficas com a memória e fatos vivenciados pela autora foi uma forma de possibilitar à narradora realizar análises críticas de políticas públicas das Leis mencionadas. Conclui-se que o caráter subjetivo das narrativas autobiográficas paradoxalmente tem capacidade para atribuir maior objetividade na implementação de políticas públicas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas em Educação. Identidade Cultural. Saúde. Nutrição. História dos Negros.

ABSTRACT

This research aimed to carry out an autobiographical narrative of an educator, addressing the teaching of Afro-Brazilian and African culture from an interdisciplinary perspective and the transversal theme of food and nutrition education in the school curriculum, both ensured by public policies implemented by Laws n. 10.639 / 03 and 13.666 / 18. In order to achieve this objective, there was an investigation through the author's historical narrative and African ancestral memory, in order to show how Africans and their descendants participated in the formation of Brazilian society. Historical narrative by which we are told that they brought customs and habits, enriched the vocabulary with words and expressions and had their own expertise for working with crops on tropical soils, whose capacities have been exploited especially for the production of sugar in our plagues since the colonial period. In a long-standing history, sugar has been actively participating in our lives, but its effects are harmful to health - there is evidence that its presence in the diet is associated with an increased risk of various diseases, including obesity and other chronic diseases non-transmissible. Despite its soulful compensation, it is the affective memory that connects the sweet taste to the feeling of well-being, which makes nutrition a great challenge. This is an investigation that sought to intertwine public policies and identity construction through an autobiography, carried out for the Postgraduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Campinas, in the Public Policies research line, and Political research group and Fundamentals of Education. Thus, by studying a particular historiography of the formation of Brazil, centered on the choice of authors who emphasize the contribution of Africans in the formation of the Brazilian people, they were delineated and narrated as the awakening of a cultural identity that allows the establishment of historical and biographical junctions, seeking to intertwine and participate in anti-racist education and food and nutrition education to be given in schools. In this sense, the comparison of bibliographic sources with the memory and facts experienced by the author was a way of enabling the narrator to carry out critical analyzes of public policies of the mentioned Laws. It is concluded that the subjective character of autobiographical narratives paradoxically has the capacity to attribute greater objectivity in the implementation of public policies in the school environment.

Keywords: Public Policies in Education. Cultural Identity. Cheers. Nutrition. Black History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 DESENHO DA PESQUISA E ALGUNS DE SEUS RESULTADOS	24
1.1 Trabalhadores do açúcar: escravos africanos na composição do trabalho	32
1.2 A presença do açúcar na sociedade atual	35
2 A CONTRIBUIÇÃO DOS POVOS AFRICANOS NA FORMAÇÃO DO BRASIL...	39
2.1 A ancestralidade dentro do meu mundo	42
2.2 Algumas palavras sobre a minha família, trabalhadores livres	45
3 O BERÇO DA IDENTIDADE: NASCIMENTO DE UMA CRIANÇA DENTRO DE UMA FAMÍLIA NEGRA	51
3.1 A (des)construção da minha identidade negra no período escolar	54
3.2 Como a identidade negra pode ser afetada pelo racismo	58
4 O EDUCADOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO	64
4.1 Formação acadêmica: o que antecedeu a graduação	66
4.2 O tempo não para: meu encontro com a nutrição	68
4.3 Entre nutrição e açúcar: os temidos medos desse sabor doce	71
4.4 De nutricionista à docente: o mestrado como mais uma conquista	74
5 BREVE RETROSPECTIVA: UM OLHAR SOBRE A LEI Nº 10.639/03	78
5.1 O açúcar me tornou nutricionista: um olhar sobre a Lei nº 13.666/18	81
À GUIA DE CONCLUSÃO: ANCESTRALIDADE AFRICANA, AÇÚCAR E NUTRIÇÃO	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma reflexão da minha trajetória como uma mulher negra que veio a conhecer sua verdadeira identidade e a história do seu povo africano quando optou por cursar o mestrado em educação. Um processo que teve início em fevereiro de 2019. Desde a minha chegada ao curso, explicitando as dificuldades, fui estudar a cultura e os costumes do meu povo, bem como, o problema do racismo sobre nós, os descendentes dos africanos. Desde então, tem ocorrido o desenvolvimento de uma mulher que se reconhece em meio às bibliografias estudadas. Trata-se de constante exercício de rememorar minha história e experiência de vida, explorando o vasto campo de vivência pessoal com os eventos cotidianos, no sentido de estabelecer uma narrativa autobiográfica para fins de compreensão de uma construção social identitária.

Percebe-se, nesse processo, a relevante função da memória como caminho para percorrer o passado e recompô-lo no tempo presente. A forma como cada detalhe por mim vivido vai sendo recomposto, aproxima-me de Ecléa Bosi (2003), ao afirmar que a memória atende ao chamado do presente. Nessa correlação, tempo e espaço são continuamente transpostos, pois o “passado precisa ser sentido tanto como parte do presente quanto separado dele” (LOWENTHAL, 1998, p. 65). A todo momento somos capazes de buscar conceitos do nosso passado, como se contássemos histórias de nós mesmos, tendo a memória como fiel guardiã das experiências vividas. Logo, a minha memória individual a partir de um cotidiano corriqueiro, mas relevante, está ligada à memória do eixo familiar ao qual pertenço.

Por algum tempo, durante a adolescência, cheguei a registrar alguns relatos da minha vida em um pequeno diário de capa rosa, sonho de toda menina. Fui tocada por esse desejo ao presenciar as garotas da minha idade em posse de seus relatórios. Comentavam entre si alguns episódios sobre viagens, presentes caros, dentre outros descritos minuciosamente em canetas coloridas. Percebi que na minha escrita só havia registros de eventos positivos, mas não nessa realidade. A minha vida não era assim tão “rosa” como a capa, pois havia uma certa repressão dos momentos conflituosos que me causaram medo, angústia e até humilhação. Acabei por abandonar aquelas escritas que não representavam a minha essência e que, por esse motivo, não seriam franqueadas a mais ninguém.

De fato, o relato essencial é aquele que podemos fazer para outras pessoas. Por meio dele, o que vivemos e o que é nosso ganha uma dimensão aberta, ganha espectadores (mesmo que a *posteriori*) e faz com que os outros acresçam suas experiências por intermédio de nossas

palavras. Deixa de ser a memória que se aprisiona em si para ser a que se partilha quando há ouvidos atentos.

A experiência de vivenciar algo relevante e com impacto afetivo, penoso ou agradável, gera em nós a necessidade de contar, seja com a riqueza dos detalhes, seja de forma resumida. *Viver para contá-la* (a vida) é o título das memórias de Gabriel García Márquez (2020). Parafraseando o autor, se nos lembramos é para poder contar.

Falar sobre si nem sempre é pragmático, no sentido de expor suas contrariedades sem a intenção de vitimização. Entretanto, o ato de falar nos coloca num lugar comum. É uma junção de experiências totalmente prazerosas, que reduz a solidão à qual nos condena o mundo que construímos ao longo da vida para nós mesmos.

Neste trabalho, exploro o meu campo de *know-how* pessoal com alguns eventos cotidianos, registrados na minha lembrança, concomitantemente narrados também pela pessoa mais próxima a mim durante toda essa trajetória, a minha mãe. A preciosa partilha dos seus conteúdos, com informações objetivas a respeito de cada assunto, construídos ao longo de sua vida, para meus ouvidos que sempre estiveram disponíveis e atentos a ouvi-la quantas vezes fosse preciso.

Cresci ouvindo os eventos registrados na lembrança dela, construídos ao longo de sua vida. Recordo-me de suas narrativas em dois preciosos momentos: após o jantar ou aos domingos à tarde. Como nossa casa não dispunha de um aparelho televisor, era preciso fazer a hora passar com narrativas, especial talento da minha mãe. Constantemente “viajei” em pensamentos ao seu lado aos lugares em que os episódios lembrados e relatados por ela ocorreram, graças ao seu incrível talento de descrever especificamente cada detalhe com datas, cores, nomes e tudo mais que fosse preciso. É a aventura conjunta de reviver essas descobertas ao lado dela.

Mulher preta, semialfabetizada, que passou pelas dificuldades impostas pela vida devido à sua cor de pele, viveu os conflitos próprios de sua idade em busca de si mesma. Incorporada a esses conflitos, ela viveu a não representatividade da sua negritude, sofrendo discriminação racial até mesmo por parte dos seus irmãos. Constata-se nesse ponto dois grandes marcadores sociais: o sofrimento de uma mulher não só por sua condição de gênero, mas também por sua cor, numa relação diretamente oposta entre irmãos. Bem cedo, ela se deparou com a desigualdade e não teve tempo para titubear. De pele escura, cabelos crespos, naturais e duros, ela recebeu por parte dos irmãos o cognome de “Preta”, uma definição racista baseada no seu fenótipo, que também era de todos. Minha mãe foi a “preta” da casa, a que não recebeu estudos, assim como a empregada doméstica e serviçal da casa; o que expressa o poder de seus irmãos

homens sobre ela. O que demonstra, pelo menos neste caso, uma hierarquia patriarcal em que homens negros exercem perante as mulheres negras uma relação de superioridade.

Nesse sentido, é possível imaginar o que foi, e ainda pode ser, a condição de vida de uma mulher negra dentro de sua própria família. Esse problema existe há séculos e tem tirado a tranquilidade de muitas mulheres. Com isso, surgiu na Europa, no final do século XIX e início do século XX, o movimento feminista, para tornar possível a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Para dar força a esse movimento, especificamente nos anos 1960, surgiram então as primeiras mulheres líderes negras. Mulheres que lutaram e lutam ainda, mesmo com as contradições da vida, sempre em busca por seus direitos: à existência, à liberdade, à solidão, ao afeto dos seus.

As mulheres negras da minha família, em especial a minha mãe, fazem parte de um conjunto de mulheres, provavelmente prevalecente, que nunca reconheceram em si a fragilidade feminina, porque nunca em toda história fomos tratadas como frágeis: descendentes de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas na casa grande, nas lavouras e em qualquer tipo de trabalho que lhes fosse exigido. Não entenderam nada quando o movimento feminista anunciou que as mulheres deveriam ganhar as ruas e ocuparem outros cargos, até mesmo porque deixaram de servir frágeis sinhazinhas e seus senhores para se tornarem servidoras de seus próprios lares.

Em casa, minha mãe teve como modelo de mulher e liderança a sua mãe e minha avó (Dona Iolanda), guiada no passado pelos conhecimentos dela, uma criatura que emanava luz por onde quer que passasse.

D. Iolanda casou-se muito jovem com o meu avô, o Sr. José Firmino, em Guararema, um pequeno distrito de Nova Venécia, no Estado do Espírito Santo, ambos sem escolaridade; ele agricultor e ela dona de casa. Nessa união nasceram doze filhos, sendo a minha mãe a segunda das cinco filhas do casal. Priorizavam a educação dos filhos, ao mesmo tempo em que, por vezes, os mantinham longe da escola, o que não lhes permitiu ascensão social. Dos doze filhos, nenhum completou o ensino fundamental, pois a prioridade da família era que os filhos ajudassem com os cuidados na lavoura. Trata-se de herança colonial, em que a produção cafeeira era realizada com a utilização predominante de mão de obra de origem africana. Nesse contexto, a formação de família era incentivada por parte dos senhores, uma vez que, quanto mais filhos, mais braços para o trabalho. Se avançarmos de meados do século XIX para início do século XX, no sudoeste do Brasil, onde residiam, veremos que houve ruptura desse processo. O café continuou sendo o principal produto de exportação, porém com novo formato de mão de obra, composta por trabalhadores livres, sobretudo após o fim da escravidão (1888).

Levavam uma vida muito simples, como qualquer colono daquela época. A casa onde residiam era de pau a pique, sistema de construção que usa o barro molhado. No Brasil, esse tipo foi largamente utilizado desde o período colonial, notadamente nas áreas rurais, muito comum por ser um estilo de construção feito com materiais encontrados na natureza. Mesmo havendo muito terreno disponível, a casa era apertada. O estilo de vida era outro. Ficavam em casa apenas a mãe com as crianças pequenas. O restante da família passava o dia todo cuidando da lavoura desde as primeiras horas. Quando retornavam, ainda faziam mais alguns serviços, tais como: guardar a lenha, recolher o gado e retirar o café do terreirão. Enquanto isso, a lata d'água estava a borbulhar sob o calor das brasas. Eles tomavam o “banho de caneca”, até porque não dispunham de energia elétrica. A ausência de rede encanada de esgoto era suprida pela utilização de latas e bacias, que permitiam a higienização. Repousavam após o banho. Os corpos cansados da labuta no amanho da terra, a ausência da luz, o custo para acender os lampiões, tudo isso contribuía para que, ao cair da noite, essa residência parecesse mais com um simples dormitório. Ficavam à luz de um único lampião minha avó e minha mãe finalizando as tarefas do dia.

A rotina de trabalho realizada por eles é narrada pela minha mãe da seguinte maneira: a vida se resumia numa rotina cansativa; o trabalho iniciava antes mesmo do sol nascer, com café e mandioca cozida para encerrar o desjejum; o trabalho no campo era por vezes vigiado pelo capataz da fazenda; faziam uma ou duas refeições de cerca de meia hora ou nem isso (almoço às dez horas da manhã, e, às vezes, um café às quatro da tarde), uma vez que os mais velhos saíam muito cedo. E minha mãe e um irmão mais novo eram os responsáveis por levarem a comida na roça, porque era preciso caminhar muito rápido para que o alimento chegasse ainda quente. Ao voltar para casa, minha mãe ajudava a mãe dela com os afazeres domésticos e com os cuidados com os irmãos mais novos; não havia tempo para as brincadeiras de criança; seu maior sonho era ter uma boneca de verdade.

Nota-se o quanto o trabalho rural era exaustivo. As condições de vida também não eram das melhores. Morar nesse tipo de casa, tendo muitos filhos para educar, com pouco ou nenhum conforto, em uma região de clima quente, era desafiador. Nessas condições, qualquer pormenor passava a ser mais um obstáculo a ser enfrentado.

Diante de todas as dificuldades vividas nesse período, minha mãe alega que minha avó nunca se deixava abater, nunca demonstrava qualquer desânimo. Estava sempre disposta a cuidar do lar e dos filhos. A casa sempre estava limpa e aconchegante, embora tivesse pouco espaço. As roupas eram lavadas na bica de água e estendidas minuciosamente na cerca de arame farpado. Do fogão à lenha, sempre exalava um aroma diferente, mesmo na ausência de

ingredientes, algo novo era sempre elaborado. Lembro-me da famosa “orelha de padre”, uma receita que virou tradição na nossa família e deve pertencer a muitas outras com diferentes nomes. A orelha de padre é uma massa que leva farinha de trigo, ovo, sal e água. Após bem amassada é estendida em uma tira fina e comprida, cortada e frita. Naquela época a minha avó abria a massa com a garrafa de vidro, cortava e imergia os pequenos pedaços na gordura de porco bem quente, do tacho de alumínio batido saíam bem douradinhos. Esse era o momento mais almejado por todos, o de saborear o pitéu ainda quente com café fresco. O crocante da iguaria é lembrado até os dias de hoje pela minha mãe.

D. Iolanda era reconhecida pelos seus dotes culinários. Era uma excelente doceira. Possuía como ninguém uma habilidade inigualável de transformar o açúcar juntamente com os demais ingredientes, sempre de acordo com a sua sazonalidade, em atrativas preparações. Ela tinha o domínio nato na arte da confeitaria, que é a segmentação baseada no preparo de pratos doces. Essa arte também está ligada à panificação, trazida pela família real, quando veio residir no Brasil. A família real trouxe em sua posse tradicionais receitas europeias que continham ingredientes doces. Um desses foi o “farfêns de beira” (bolo recheado) que Cascudo (1968, p. 270) relata ter sido o primeiro doce trazido por Pedro Álvares Cabral, a ser saboreado no Brasil. As receitas vieram pelas mãos das senhoras das casas. De acordo com Cascudo (1968, p. 270):

A mão portuguesa [...]. Maneja grandes elementos, açúcar, ovos, canela, leite e manteiga de vaca, a goma da mandioca local, sabores que viajaram de Portugal [...] numa química misteriosa insuperável. A portuguesa inaugura a sobremesa que negros e amerabas desconheciam. Comida doce, fazendo-se comer sem vontade, comida de passatempo, sem intuito alimentar, aperitivo, para abrir o desejo, acompanhando bebidas, ajudando conversas, motivando convívios, era inteiramente distante da noção negra e indígena de comer para sustentar-se. Surgia agora nas mesas a sedução dos bolos e massas douradas, recobertos pelas camadas de ovos batidos, folhados, fartéis, beilhós, filhós, sonhos. Enfeita-os os cheiros insubstituíveis, saudades portuguesas [...].

Desse modo, as senhoras ensinavam as negras mucamas, que foram aprendendo e gostando dos sabores novos, perpetuando essas receitas por gerações. “Imagino o negro, o indígena, enchendo a boca com o primeiro torrão de açúcar mascavado (...) A impressão de ‘mastigar doce’, que o mel de abelhas não permitia.” (CASCUDO, 1968, p. 270). A nossa memória gustativa, em sua grande maioria instaurada pelas nossas avós, traz inclusive a cultura dos doces de Portugal, levando-nos a querer prestigiar os mais adocicados.

É notório destacarmos aqui o sabor dulcificado e agradável se instalando de modo conservado, como fonte afetiva e de prazer. Conforme relata o próprio autor, não se tratava de comida para o sustento, mas sim de comida de convívio social. A maneira como um

determinado povo vive em sociedade está diretamente ligada ao modo de cozinhar, pois isso traz à tona memórias, histórias, hábitos e costumes.

No Brasil, historicamente os costumes trazidos de fora foram se incorporando aos dos nativos, tendo como elemento base o açúcar, ingrediente produzido em nosso país pelas mãos africanas. Mais que isso, as frutas aqui cultivadas, mas oriundas de outras regiões do mundo – como manga, banana e coco – foram substanciais para a elaboração de doces que particularizam cada região.

Era muito comum não ter todos os ingredientes originais das receitas, sendo então substituídos pelos locais. As receitas foram ficando originais e sendo incorporadas à cultura do Brasil. Freixa e Chaves (2008, p. 182) citam também que: “Não podemos deixar de mencionar a grande diversidade de frutas brasileiras, como caju, goiaba, mamão, maracujá e abacaxi, substituíram as europeias na feitura de receitas clássicas da doçaria”. Desde as primeiras horas no Brasil a portuguesa incluiu as frutas da terra na igualdade útil dos sabores tradicionais com Portugal (CASCUDO, 1968, p. 270).

Essa adoção de produtos locais valorizou ainda mais a cozinha de ascendência branca e mestiça, sem que isso se tornasse uma curiosidade meramente folclórica. De tal modo, as receitas vindas de Portugal, tornaram-se brasileiras pela continuidade de uso agregada aos nossos ingredientes. Cada família passou a ter suas próprias receitas e criou-se o caderno de receitas, em que tudo constam detalhadamente.

Por muito tempo, deu-se o hábito de repassar esse precioso inventário para as gerações que ainda estavam por vir, porém fatores diversos ocasionaram a perda desse costume. Por sorte, tive o prazer de possuir um exemplar, guardado até hoje por estima, no qual, anotava as receitas da minha família, em particular da minha avó.

É inegável que todas essas características podem transformar uma simples receita em um grande atrativo. Se fecho os olhos, posso claramente visualizar a minha avó realizando o pré-preparo de seus doces e, por vezes, me permitindo participar daquilo que parecia mais um ritual sagrado, porque obedecia a etapas e tempo precisamente determinados por gestos e interrupções. Por exemplo: se ela fosse fazer um doce de mamão verde, nós íamos até a roça de café onde os pés de mamão nasciam espontaneamente (e se aqueles não estivessem adequados, nós percorríamos uma distância ainda maior). Eram, então, colhidos os frutos em sua melhor versão, de quatro a seis unidades, porque a família era grande e perdia-se rendimento após ralado e fervido; já o gengibre, que cortado em lascas finas era adicionado à preparação, crescia na horta. Minha avó conhecia a qualidade da raiz de acordo com as características das folhas. Após o pré-preparo do fruto, ele era colocado na panela de metal, que já estava previamente

aquecida pelo calor da lenha. Dentro do forno abobadado, assava-se o pão a fim de aproveitar o calor do fogão. Posteriormente o pão era servido em fatias, acompanhado de doce e manteiga. A mão preta alcançava a cumbuca de açúcar, ingrediente principal da mistura, adicionando aos poucos e mexendo lentamente, sem pressa. O aroma tomava conta de todo ambiente ao somar o gengibre, deixado para a finalização. Após o preparo, minha avó armazenava o doce dentro de uma cumbuca de barro com tampa. O doce apenas nos era servido pelas mãos dela. Meu deleite era receber a panela para me deliciar com o restante de doce que ali ficava.

Os doces eram elaborados de acordo com a sabedoria passada através das vivências que ela teve com outras mulheres negras de sua vida, receitas que ela também compartilhou com as filhas e as netas. Transmitido e aprendido na convivência do ambiente familiar, passando as receitas de geração em geração, da cozinha ao terreiro, esse saber-fazer continua vigente, apesar de manifestar em menor intensidade do que outrora (CAVIGNAC; et al., 2010). Esse conjunto de saberes e sabores podem ser compreendidos como uma culinária tradicional ou típica, que faz parte dos costumes de cada família.

A desvalorização e o esquecimento desse tipo de cultura é algo que, em tempos atuais, podemos observar. A vida corrida da sociedade contemporânea talvez seja o principal motivo de se abandonar a produção e o consumo de doces de frutas caseiros e se passar a consumir outros tipos de doces, fazendo assim com que a identidade de um povo seja apagada e não repassada para a geração seguinte.

Os dotes doceiros das mulheres da minha família procedem de uma tradição bem patriarcal, elas eram as responsáveis pelas atribuições do lar. Por tais circunstâncias, as meninas eram ensinadas desde cedo a cozinhar, não somente os doces, mas todo o modo de alimentação da família. Esse modelo não permitiu à minha mãe o acesso aos estudos, mesmo sendo esse seu grande almejo. Desde cedo ela foi inserida nas atividades domésticas, exercendo algumas funções, tanto nos cuidados com a casa, como na lavoura. E por vezes também tinha a responsabilidade de zelar pelos irmãos mais novos, enquanto minha avó saía para atender algum enfermo que recorria ao benzimento.

Agraciada com o “dom” da benzedura, ela era capaz de transformar qualquer erva em “remédio”. A experiência sociocultural de D. Iolanda revelava toda a sua sabedoria popular auxiliando pessoas que, em momentos de fragilidade física, recorriam a tal prática para protegerem sua saúde. Naquela época, em sua convivência rural, as pessoas muito pobres residiam muitas vezes em locais precários, vitimadas pelas endemias rurais e sem acesso à saúde por não terem a carteira assinada. A única solução era utilizar dos meios alternativos e religiosos.

Os povos criaram suas próprias práticas curativas como meio de compreensão e enfrentamento das enfermidades às quais foram acometidos. Uma vez que compreendiam a doença como o resultado de algo sobrenatural, revela-se necessário buscar as explicações por meio dos curandeiros, uma vez que esses granjearam o espaço da cura em diferentes culturas, esclarecendo os sintomas ao doente e instruindo-lhe a curar seus males (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2018). A terapêutica era pautada no uso de ervas curativas em forma de infusão ou maceração entre outros métodos. Esse tratamento era apenas uma repercussão dessa aptidão de benzer. Quando aplicada em conjunto, tentava-se observar os resultados que, mesmo controversos ou parcialmente bem-sucedidos, mantinham-se por gerações.

Com o passar dos anos, tal forma alternativa de enfrentamento das doenças foi se enfraquecendo, subalternizados pelo saber científico e o acesso à saúde pública como um direito de todos. Essa forma alternativa de enfrentamento das doenças não foi erradicada em sua totalidade. Ainda temos conhecimento de alguma pessoa, sempre com mais idade, que ainda exerce a sabedoria popular da benzedura. Particularmente, eu tenho muito respeito por essa prática, embora não saiba como exercê-la, o “dom” pertencia à minha avó e com ela se foi. Deixo aqui a interpretação mais bonita que já li sobre o que é benzer. Nas palavras de Oliveira (1983, p. 3):

Benzer é abençoar, solidarizando-se, ao mesmo tempo, com os deuses e com os sujeitos socializados. É suplicar aos santos para que eles produzam benefícios concretos aos homens. Pode ser também um cumprimento; às vezes uma despedida; em outras, pode haver um desejo implicitamente contido neste ato. Pode ser ainda um elemento de aglutinação cultural e de fortalecimento de relações sociais.

D. Iolanda era formada pela escola da vida, entre benzeduras, as novenas nas casas dos vizinhos e a missa que religiosamente frequentava com os filhos aos domingos. Percorriam longas distâncias por estradas de terra, saíam de casa bem cedinho com o sol ainda adormecido. Minha mãe contou que iam descalços pela falta de sapatos e antes de adentrar a igreja minha avó os obrigava a lavar os pés para não sujar a casa de Deus. Criada na igreja católica, minha avó era uma benzedeira respeitada pela comunidade em que vivia. Mas, ao longo de sua trajetória de vida, passou de benzedeira para “oradeira”, ao se tornar evangélica. De acordo com a igreja, “benzer não era coisa de Deus”.

O que mais admiro foi como minha avó, mesmo sem alfabetização, se tornou aprendiz da técnica da benzedura, decorou de cabeça cada oração específica para afastar os males que acometiam a pessoa. Minha avó dominava o passo a passo das etapas do processo de intercessão a favor da cura do enfermo por meio da fé que ela envolvia em todo o processo.

Destaco uma vez mais a memória como protetora dos saberes nela ancorados. Isso porque as técnicas de cura eram componentes da cultura familiar da minha avó, que ela aprendeu pela repetição e guardava em sua memória.

A prática como benzedeira se manteve durante o tempo em que ela pertenceu à Igreja Católica. Rezava o Pai Nosso e outras mais, portava um terço na mão direita durante os atendimentos e, com isso, “retirava o mau olhado” que acometia principalmente as crianças. Após a intercessão, ela oferecia ao paciente algum tipo de infusão que se mantinha aquecida no fogão.

Todavia, alguns acontecimentos na família alteraram profundamente a sua vida e o modo como passou a olhar a Igreja Católica. Tudo isso culminou na sua mudança religiosa de católica para evangélica. Nessa fase, eu gozava dos meus quatro anos de idade, momento em que minha mãe e outros membros da família acompanharam a minha avó em sua transição. Fui criada num referencial religioso americano, a Igreja Assembleia de Deus, fundada por dois homens brancos. Lembro-me dos cultos noturnos, entoando canções do hinário oficial. Recordo de um momento especial, o culto das missões: o missionário branco sorridente anunciando sua partida à África, para pregar o evangelho e resgatar os negros que aguardavam pela palavra de fé. Me educaram para ter medo, em especial das religiões de matriz africana: candomblé e umbanda eram as mais citadas. Diziam que elas eram demoníacas e que a maldição pairava sob essas religiões. Isso me fez esquivar de tudo que era relacionado à herança negra, sem ao menos cogitar a problemática das relações sociais.

Além disso, minha avó também era parteira, prestava assistência domiciliar a parturientes antes, durante e após seus partos, com base em saberes e práticas tradicionais, sendo muito reconhecida pelo ofício que desempenhava. Percorria fazendas a pé ou no lombo de um burro para atender mulheres em seu momento mais sensível no final de sua gestação. Naquele tempo, as parteiras exerciam um papel muito especial, eram “figuras” fundamentais, principalmente nas áreas rurais. As parteiras eram detentoras de conhecimentos sobre o corpo feminino e exerciam os trabalhos de assistência ao parto em ato de solidariedade, dom, afeto e responsabilidade. Após realizar o parto, a família da parturiente oferecia presentes à minha avó, em forma de agradecimento, que os aceitava em respeito. Esses agrados poderiam vir em forma de: um quarto de porco salgado, galinha, banha, tecido para feitiço de roupas, mas nunca em dinheiro em espécie.

Minha mãe relata: “mamãe nunca negou o pedido de ajuda de uma mulher em trabalho de parto, sempre estava disponível”. Minha avó dispensava todos os trabalhos de casa, pois uma ocupação rotineira não podia impedir o seu deslocamento. Ela compreendia o seu ofício como

uma aptidão. Portanto, obstáculos de diferentes ordens eram superados, uma vez que as vidas, tanto da gestante quanto do bebê, demandavam cuidados especiais.

Cresci apoiada em duas mulheres fortes, marcadas pelos enfrentamentos de sua raça pouco valorizada, sempre ocupando lugares mais baixos numa sociedade que avança para garantir os direitos, mas por outro lado se mantém descompensada por manter regimes excludentes, como o racismo. Devo admitir que, obtivemos avanços na política, ainda assim não o suficiente para dismantelar as mazelas deixadas pela escravidão inacabada.

No ensino fundamental, quando estudei sobre a História do Brasil, percebi uma análise muito superficial sobre a efetiva participação dos negros e sua contribuição histórica no nosso país. Nos livros havia gravuras relatando a questão da escravidão até o momento do processo em que se deu a abolição.

O negro sempre aparecia como mão de obra cativa, como que conformado pela sua condição de escravo, responsável pelo trabalho árduo e não como construtor de riquezas. Há certas exceções de algumas figuras negras que pontuam a nossa história, porém essas figuras não eram relatadas nos livros e muito menos nas falas dos professores. O negro não aparecia como ele realmente foi, um iniciador de novos costumes, um povoador do nosso país, um introdutor de técnicas não só para a produção agrícola, mas também para mineração do ouro. Os negros não foram coadjuvantes passivos, mas sim protagonistas, lutadores. Os africanos civilizaram a América, conforme dizia-se no século XIX.

Desde o período colonial, o Brasil foi marcado pela presença maciça de africanos, os quais trouxeram transformações sociais profundas em nossa formação. A hierarquização racial foi um dos elementos que fincou e determinou as configurações da nossa sociedade. E nela, os negros e posteriormente os indígenas foram duramente escravizados por séculos, mas foram excluídos do acesso às riquezas produzidas em nosso país. Daí o problema que nos aflige historicamente: a produção da riqueza traz consigo a reprodução da miséria.

Entre tantas culturas exaltadas pela nossa sociedade, cresci carente da minha verdadeira história. Era como se o negro apenas tivesse surgido no Brasil para servir. Não à toa, no século XIX, o escravo era denominado de elemento servil. Mas nenhum povo é carente de história. E a África, nosso berço central, tem uma história extremamente rica e que teve grande importância na história do Brasil, da mesma maneira que a história europeia como me foi contada.

Trazendo o contexto histórico do passado ao presente, observo, na condição de ser mulher negra, quando alguém me olha e a primeira coisa que enxerga é a minha cor, antes mesmo que eu tenha a chance de falar. Vivências como essas descreverei ao longo do meu texto. Recentemente passei por uma experiência dentro da instituição de ensino superior da qual

eu fazia parte como docente. Após alguns anos trabalhando nessa instituição, recebi o comunicado do meu desligamento sob a justificativa de uma reestruturação, que não ocorreu. Na realidade, eu a única professora negra do curso. Por aí podem ser observadas as relações de poder que permeiam questões de gênero, raça e classe da nossa sociedade.

Situações como esta, e muitas outras, giraram e giram em torno das minhas experiências de ser uma mulher negra. São alguns dos aspectos problemáticos que fazem parte da minha identidade. Encontrei diferentes maneiras de pensar quando, além das bibliografias sobre a história do meu povo, descobri autoras feministas e negras como Djamila Ribeiro, Matilde Ribeiro, Bell Hooks, só para citar algumas. O que quero deixar claro é que me reconhecer como uma mulher negra, não foi algo planejado. Eu apenas me tornei perceptível diante de situações que me foram provocadas e passei a refletir sobre a trajetória da minha vida devido à cor da minha pele.

Desde pequena, comecei a questionar e buscar entendimento sobre o que de fato ser negra ou “de cor”, como me chamavam, representava em relação a algo que eu precisaria em algum momento me posicionar. Diante da compostura da minha mãe, eu precisava estar pronta para o enfretamento do racismo, do preconceito e da discriminação. Não se pode deixar de observar que essa situação soa contraditória, pois, no Brasil, mais da metade da população se autodeclara negra, preta ou parda, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (SARAIWA, 2020). Conforme eu fui crescendo, passei a entender o porquê de ser aborrecida pelos colegas de escola, de sofrer indiferença dos professores e de ouvir as frases cruéis que ouvi. A pior de todas as situações foi quando uma colega de sala, na antiga 5ª série do grupo escolar, me falou “você não pode fazer parte do meu grupo de trabalho, sua preta nojenta.” Em um dos momentos mais dolorosos vividos dentro da sala de aula, mais uma vez o professor não se posicionou. As lágrimas quentes escorreram pelo meu rosto, queimando as minhas bochechas, em um choro abafado. Naquele momento, dentro do meu mundo, eu fazia várias perguntas para mim mesma, sobre a minha cor de pele, sobre o quanto tempo tudo aquilo duraria e o quanto ir para a escola era uma experiência sofrível.

Desde então, comecei a criar os meus meios de lidar com as situações, de tentar ficar neutra, imperceptível, já que eu não podia obter respostas para as minhas perguntas e tão pouco compartilhar experiências de outras pessoas. Hoje consigo trabalhar o tema escolhido, bem como obter o conhecimento necessário sobre os povos africanos, pelo Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, seguindo a linha de Políticas Públicas.¹

¹ A pesquisa teve início no ano de 2019, em dezembro do mesmo ano em que o escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) da China notificou a aparição do novo coronavírus. Sendo que no ano seguinte em 2020, não

Apresento aqui as minhas vivências como mulher negra, que se reconheceu em meio às dificuldades enfrentadas num país onde as mulheres negras ainda são menos reconhecidas em vários aspectos. Assim como mencionado, realizo um relato das minhas experiências, usando o apoio teórico de autores(as) que me auxiliam no decorrer desta narrativa. Mantenho o cânone acadêmico entrelaçando a minha fala com a bibliografia, pois considero que quem busca entrar num campo acadêmico-universitário e busca se legitimar nele tem que jogar o jogo pelas regras do jogo, como diria Pierre Bourdieu (1983), e por isso essa pesquisa de mestrado traz de forma mesclada a minha autobiografia com as citações de autores consagrados pelo seu capital cultural, que expressam *habitus* científico-acadêmico próprios do campo universitário-acadêmico.

O campo universitário-acadêmico opera por meio da ideia de pesquisa, o que imprime que ali há de se expressar através de uma linguagem científica de cunho universal, desvinculando-se daquilo que seja propriamente subjetivo e, portanto, contrário à objetividade propugnada pela ciência. Sendo assim, torna-se oportuno dizer que a junção da minha autobiografia com a citação de alguns autores consagrados pelo seu capital cultural, é uma tentativa de soldar a objetividade científica e universal – mas que está presa ao problema da exterioridade, e, assim, a razão está desengajada em prol de um conhecimento que almeja conhecer, que nos é exterior, a fim de manter um poder sobre isso – com a subjetividade que almeja salvar o que é singular, interior, da alma humana, por meio de uma razão engajada em produzir racionalmente um conhecimento sobre si mesmo; uma flecha lançada para alcançar racionalmente dois alvos: um objetivo geral e outro subjetivo, íntimo, interior e próprio dos lugares mais recônditos da alma humana. Uma espécie de psicanálise de cunho histórico.

Utilizo dessa minha posição para desenvolver uma forma até mesmo de ver o meu próprio mundo, aquele que me pertence e que me é único. Para situar o meu “lugar de fala”, como relatado até aqui, as minhas trajetórias de vida e estudantil se fizeram muito importantes.

No entanto, sobre a questão do “lugar de fala”, desde o período colonial, os homens, regidos por uma ordem social elaborada por eles mesmos, tendem a dividir as relações sociais. Naquele período, a hierarquia, tanto social como econômica, era o que classificava o indivíduo, assim como a raça e o gênero. De tal modo, percebe-se que, até os dias de hoje, essa “visão” ainda é reproduzida, ou seja, quem tem a voz ativa é aquele que é branco, rico, homem e

só o Brasil, mas o mundo estava passando pela pandemia com milhares de pessoas infectadas, curadas e outras indo a óbito. Desde então, a crescente proliferação do novo coronavírus transformou-se em um dos maiores desafios da humanidade.

heterossexual. Tudo que não se encaixa nesse padrão parece ser diferente e outros modos de se contar a história parecem ser sufocados, como foi e ainda é a história dos negros, por exemplo.

O “lugar de fala” é um enunciado sobre a presença do falante que procura legitimar a sua fala para que ela seja ouvida e levada a sério. Mas o tal “lugar de fala”, de uma perspectiva epistemológica, estiola quem propriamente não é mais falante e nem está mais no presente. Trata-se dos mortos e daqueles que não conseguem se tornar enunciadorees. Pergunta-se: quem falará dos mortos? Os historiadores têm legitimidade?

Em um artigo intitulado “Subalterno quem, cara pálida?” Larissa Pelúcido faz o seguinte apontamento,

Anunciar o lugar de fala significa muito em termos epistemológicos, porque rompe não só com aquela ciência que esconde seu narrador, como denuncia que essa forma de produzir conhecimento é geocentrada, e se consolidou a partir da desqualificação de outros sistemas simbólicos e de produção de saberes (PELÚCIO, 2012, p. 398-399).

Percebe-se a menção feita pela autora a esta questão no campo da produção de conhecimento, do que é científico e se consolida por um determinado saber, usando o termo subalterno para denominar os excluídos, sem direito a voz.

Nesse sentido, Djamilia Ribeiro (2017), em seu livro: *O que é lugar de fala*, reconhece que “lugar de fala” é objeto de disputas contraditórias. Há quem considere esse “lugar” como a expressão de vozes individualizadas, sem nenhuma menção às vivências em coletividade. Há, ainda, os que mencionam esse “lugar” como uma construção social de coletivos com base nas experiências vivenciadas.

Portanto, não se trata de experiências individuais, mas sim de entender como o lugar que determinados grupos ocupam na sociedade implica na forma de levarem a vida. E é nessa perspectiva que se encaixa o “lugar de fala”, o de construção social.

Desse ponto de vista, “lugar de fala” é também o entendimento de que todas as pessoas estão de alguma forma inscritas em determinados contextos discursivos, principalmente as que sempre estiveram no esquema do saber-poder, e podem expressá-la a partir de qualquer tema. Assim, um historiador branco pode investigar e refletir criticamente a História da África negra, mas o fará a partir do lugar que ocupa, ou seja, do lugar de quem foi beneficiado por esse processo. Contudo, sua fala jamais será equiparada a de uma mulher negra; nem se pode desejar que seja; uma vez que não se pode assumir a fala do outro.

Nessa perspectiva, é possível que, como mulher negra, eu não me sinta representada por historiadores brancos, mas foi possível por intermédio deles a teorização sobre o cotidiano de vida do meu povo a partir do “lugar” por eles ocupado.

E, com isso, pude aqui narrar de que modo as minhas experiências como mulher negra me proporcionaram uma outra realidade, com oportunidades, desafios, conquistas e aprendizagens. Nascer em uma família de negros foi um aprendizado que provocou em mim outras maneiras de olhar o mundo.

Durante a minha trajetória, encontrei diversos fatores que dificultaram para mim o acesso a uma vida de bem-estar social, econômico, cultural e educacional. São aspectos que revelam a desigualdade da nossa sociedade. Dentro dessas desigualdades deixo aqui bem claro a questão de raça e gênero. Destaco, também, a figura da mulher negra que caminha em passos mais lentos na empreitada geral. Por sinal, eu também visava entender se o que vivi era peculiar, se eu estava vendo as coisas de forma exagerada, se o problema estava comigo. Com o passar do tempo e durante o curso de mestrado, sob a orientação de um grande historiador branco, percebi o aflorar da minha verdadeira identidade no desenvolver desta narrativa autobiográfica.

É um estudo bibliográfico no sentido de buscar estabelecer junções de caráter histórico, biográfico e de educação alimentar e nutricional. O cotejo das fontes bibliográficas com a memória e fatos vivenciados por mim permitirá a realização de análises críticas e objetivas da política pública e assim contribuir na efetiva implantação das Leis nº 10.639/03 e nº 13.666/18 no ambiente escolar.

As duas Leis aqui mencionadas irão complementar a narrativa, uma vez que elas são Leis que tornam obrigatório a mudança do currículo escolar de todas as instituições. As mudanças esperadas com a implementação efetiva dessas duas Leis é de ajudar a abolir o racismo (Lei nº 10.639/03), tornando a sociedade mais justa para todos, e de contribuir para a redução da obesidade em crianças e adolescentes (Lei nº 13.666/18). Isso é fundamental para entendermos como o campo da educação, em seu âmbito escolar, é o local propício para a criação de novos aprendizados que possam contribuir na formação de cidadãos mais humanos e justos.

É um trabalho que vislumbra uma reflexão sobre o importante papel da escola na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação, já que atualmente o grande desafio dos educadores perpassa pela aquisição de práticas educacionais que possibilitem uma forma de conhecimento capaz de proporcionar ao educando uma percepção sobre o meio social em que vive. Vale ainda ressaltar que os educadores, no exercício da profissão, na maioria das vezes sentem dificuldades perante situações que envolvem o racismo.

Como autora, devo expor e mostrar como se dará o meu processo de interpretação dos fatos vividos atrelados às literaturas pesquisadas, para que esse objetivo seja alcançado. Aqui é possível estabelecer uma convergência entre Villas Boas (2002) e Lejune (2014), uma vez que,

tanto na bibliografia como na autobiografia, há a necessidade de transparência, engajamento e espírito de verdade.

Sendo assim, o objetivo central, então, desta investigação, pelo princípio didático-pedagógico, será buscar estabelecer o entrelaçamento das Leis nº 10.639/03 e nº 13.666/18 por meio de uma narrativa autobiográfica. Esse objetivo foi dividido nos seguintes objetivos específicos, quais sejam:

- ✓ Historicizar a ancestralidade da narradora pela contribuição dos africanos na formação do Brasil;
- ✓ Expor duas leis que promoveram mudanças nos currículos escolares: Lei nº 10.639/03, que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira; e a Lei nº 13.666/18, cujo espírito é de assegurar informações sobre alimentação saudável a crianças e adolescentes desde cedo.

Metodologicamente, trata-se de uma investigação historiográfica realizada por meio do procedimento histórico sobre identidade cultural, para assim estabelecer junções de caráter histórico, biográfico e de educação alimentar e nutricional. Para isso, foram selecionados artigos de periódicos eletrônicos e livros sobre a abordagem da História da África e das práticas culturais dos povos africanos. Assim sendo, a análise será realizada a partir de diferentes fontes documentais, nas quais as experiências dos povos africanos evidenciam sua importância no processo histórico.

A leitura e análise do material bibliográfico selecionado foram realizadas partindo do conceito de “luta por reconhecimento” (HONNETH, 2003) e das contribuições que os povos africanos trouxeram para a nossa cultura e a luta desses perante toda uma sociedade, de modo que permita à autora realizar uma síntese entre memórias vividas pela escrita da autobiografia com a história dos povos afro-brasileiros e suas principais contribuições, narradas pelos historiadores.

Para compreendermos o desfecho do trabalho, em um primeiro momento, há a necessidade de entendermos do que se trata uma narrativa autobiográfica, já que narrativas em primeira pessoa já constituem há muito tempo o campo epistêmico da pesquisa. Assim, no primeiro capítulo, busco apresentar como constituiu o movimento biográfico vinculado a área de educação, o uso deste método na pesquisa e o seu surgimento. Nesse contexto, traço um olhar sobre o meu passado a fim de encontrar explicações para algumas ações presentes, de processos construídos ao longo da minha evolução pessoal e profissional. Ao longo do capítulo, trago autores que dão embasamento à narrativa autobiográfica e posteriormente já darei início à uma discussão sobre o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira.

Adentrando um pouco mais na história da formação do Brasil, no segundo capítulo procuro falar sobre a cultura dos povos africanos e sua preciosa contribuição na formação do povo brasileiro. Tendo como base autores que trouxeram em suma nas suas obras a essencialidade dessa contribuição. Ainda dentro deste capítulo, abordo a importância da ancestralidade africana como um forte marcador da minha infância ao lado da minha avó, e assim, algumas palavras sobre a minha família, o berço afro-brasileiro ao qual pertencço.

A partir deste ponto, dou início ao terceiro capítulo, explicando um pouco sobre o berço da minha identidade negra. Em que, anos mais tarde, ao ser inserida em âmbito escolar eu teria essa mesma identidade “desconstruída” pelo racismo. O qual gera efeitos negativos na primeira infância, pois é onde ocorre a formação de identidade da criança.

Dentro do quarto capítulo, abordo a questão do educador como mediador do conhecimento, justamente retomando essa questão de o professor assumir essa função de contribuir para a formação de uma sociedade mais igualitária, permitindo ao aluno assumir o senso crítico e, dessa forma, lutar pelos seus interesses. Enquanto aluna, faço relatos sobre a minha formação acadêmica e o meu encontro com a Nutrição, como foi a minha percepção do alimento (açúcar) que teve tantos significados afetivos no meu convívio familiar e agora trabalhar com os temidos medos desse sabor doce e como foi que ele me conduziu até o mestrado.

No quinto e último capítulo deste trabalho, caminho finalmente uma breve análise sobre as duas leis que deram suporte teórico. Sendo a primeira delas a Lei 10.639 /18 que preconiza o ensino étnico-racial nas escolas públicas e particulares. Para isso, realizo uma contextualização da minha infância nos primeiros anos escolares, os efeitos de uma educação etnocêntrica e a não identificação dos sujeitos em suas respectivas ancestralidades. Trago ainda um olhar para a Lei 13.666 /03, pois ela promulga sobre o ensino da educação alimentar e nutricional nas escolas, sabemos que o mesmo açúcar que em excesso pode causar malefícios à saúde também foi produzido em nosso país pelas mãos africanas.

Sendo assim, nos capítulos que se sucedem o leitor será convidado a fazer uma reflexão sobre a história dos afro-brasileiros e do seu entrelaçamento com a história do açúcar de antigamente até os tempos atuais, pela perspectiva de uma narrativa encharcada pelas memórias de uma professora da área de nutrição.

1 DESENHO DA PESQUISA E ALGUNS DE SEUS RESULTADOS

Narrativas em primeira pessoa já constituem há quase um século o campo epistêmico da pesquisa, conforme as reflexões de Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), mas foi a partir de 1980 que elas se consolidaram. Porém, foi após uma guinada biográfica nas Ciências Humanas e Sociais e, mais particularmente, no campo da Educação, que nos permitiu falar no Brasil do método (auto)biográfico ou Pesquisa (auto)biográfica.

No Brasil, o movimento biográfico tem suas pesquisas vinculadas à área educacional e formação de professores. Conforme Elizeu Clementino de Souza (2006) destaca em seu estudo, as primeiras experiências com pesquisas em (auto)biografia foram marcadas pela criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE-FEUSP), cujo estudo das memórias e trajetórias das professoras juntamente com seus percursos de aprendizagem faziam parte das práticas de formação.

Gomes (2012) afirma em seu estudo que as autobiografias e memórias são distinguidas do seguinte modo: na autobiografia é o eu que recorda e da conta de si; nas memórias, o que prevalece não é o eu, e, sim, o mundo exterior, os episódios e personagens dos quais se fala. Assim, as memórias tenderiam a ser uma cosmo-representação, e a autobiografia uma autorrepresentação.

A utilização do método (auto)biográfico nas ciências da educação é relativamente recente, porém suficiente para compor uma pesquisa legítima. A discussão sobre esse tipo de pesquisa tem possibilitado ampliar as questões teórico-metodológicas e, especialmente, dar visibilidade a outras fontes e perspectivas de pesquisas. Conforme afirma Souza (2006, p. 146):

No âmbito da História da Educação e de outros campos do conhecimento educacional, as pesquisas com fontes menos tradicionais e mais recorrentes começam a ter e adquirir novo estatuto metodológico [...]

Isso nos leva a refletir que as fontes referidas acima são: as autobiografias, as memórias, as histórias de vida, as narrativas escritas, entre outros. Lembrando que esses tipos de métodos devem ser usados de maneira adequada, com suporte centrado em informações e sem apelos.

De tal modo, fazer uso da narrativa autobiográfica inscreve-se na ideia de que, ao narrar os episódios com significado, vamos analisá-lo de uma forma mais contextualizada, numa busca por enunciados que tragam evidências pelas emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais não tínhamos apercebido (FREITAS; GALVÃO, 2007).

Ainda de acordo com as autoras, as narrativas autobiográficas, em sua elaboração pessoal, elevam o sentido das nossas experiências de vida e fazem vir à tona os processos que identificam a inserção do sujeito nos grupos sociais.

O uso deste método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade, enquanto sujeito, capaz de narrar sua própria história e de refletir sobre ela. Do ponto de vista desta investigação, trata-se de um método de escrita passível de desconfiança, como pode explicar Bakhtin (1997, p. 179-180):

O mundo da biografia não é fechado nem concluído, e o princípio de fronteiras firmes não o isola no interior do acontecimento da existência. A biografia, decerto, participa do acontecimento, mas é só pela tangente [...] uma vez que a sua participação direta ocorre o mais perto possível do mundo da família, da nação, da cultura. A biografia é um ato orgânico e ingênuo que se realiza na tonalidade estética, no interior de um mundo em princípio aberto, mas que tem seus próprios valores autoritários e organicamente autossuficientes. A vida biográfica e o discurso biográfico sobre a vida estão imersos na fé e no calor que dela emanam; a biografia é profundamente confiante; [...] da mesma forma que a confissão repercute fora das suas próprias fronteiras. [...] Como os valores biográficos estão submetidos ao domínio da alteridade, eles não são garantidos e nada os mantém, pois não podem ser internamente fundamentados por completo.

Desde seu surgimento, o gênero biográfico, enquanto forma narrativa, permite ao leitor realizar comparações entre a sua história com a de outra pessoa, independentemente de tempo e lugar, influenciando o modo de olhar aos outros ou a si mesmo.

Tudo isso se deve ao fato de que a biografia oferece uma possibilidade de reconstituição de um momento social, atrelado aos aspectos individuais com a época. Com isso, reúne, de um lado, a trajetória de vida, e, de outro, a síntese histórica (LENA JUNIOR, 2012).

Ao olhar para meu passado, encontro explicações para algumas das ações presentes, de processos construídos ao longo da minha evolução pessoal e profissional, enriquecidos pelo cruzamento de várias outras pessoas. Sendo assim, é pessoalmente revelador elaborar uma narrativa autobiográfica através da qual os medos, sofrimentos, incertezas e conquistas ganham vida por meio das palavras.

A narrativa entra em questão e toma compleição essencial em nossas reflexões, sendo a partir dela que criamos as nossas histórias, por ela também damos vida ao passado e, assim, criamos esse passado a partir do nosso olhar. Para Rezende (2010, p. 27), “querer narrar e não desistir de narrar assegura a continuidade dos tempos históricos. Podemos manter-nos vivos por meio da narrativa dos outros, como também reinventamos o mundo”. Ao me propor a escrever uma autobiografia, estou consciente da proporção que minha narrativa pode adquirir, pois esta inclui fatos e intimidades da minha vida associada à minha pretensão de incluir o passado de outras pessoas. Sendo assim, conforme Rezende (2010, p. 14) salienta:

O historiador tem também um toque de imaginação no seu ofício. Não cabe a ele reproduzir o passado como ele realmente aconteceu, mas ele não é um ficcionista. Desenhamos nossos caminhos dentro de territórios múltiplos, de fronteiras móveis e frágeis.

A aproximação dos fatos vividos com a literatura auxilia no sentido de colocar foco na questão da narrativa. Na condição de autora, sinto-me livre para escolher quais memórias e personagens farão ou não parte da minha narrativa autobiográfica, mas algumas opções de como “avançar, captar, interpretar e a própria narração dependem de fatores por vezes alheios às minhas vontades” (REZENDE, 2010, p. 15). Neste caso, há necessidade de passar o máximo de clareza e verdade para o leitor. De acordo com Villas Boas (2002, p. 181), o leitor não tem acesso à visão de mundo que norteou as movimentações do biógrafo, desconhecendo quais informações ele descartou e quais dúvidas lhe ocorreram. Em suma, o leitor não sabe o porquê das escolhas de tais memórias e não outras.

Dedicar-se à narrativa autobiográfica é um exemplo de como o uso da memória é uma preciosa ferramenta para o autoconhecimento. Para Cunha (2019), a transcrição de memórias possibilita novos olhares para os processos vivenciados, permitindo que, ao retomar essas experiências passadas e narrar o presente, haja compreensão das nossas escolhas. De tal modo, e de acordo com Camasmie (2007), no caso de uma narrativa autobiográfica, temos autor e espectador reunidos em uma só pessoa. O si mesmo é marcado pela fluidez de um passado, de um presente e de um futuro que se misturam ao mesmo tempo em que se atualizam. Uma vida em aberto no qual o inesperado faz parte. Camasmie (2007, p. 48) conclui:

A narrativa de histórias pessoais tem na memória seu apoio principal para poder se dar. Mas esse trabalho de rememorar o passado não pode ter como finalidade o tão simplesmente lembrar para contar, que muitas vezes pode se dar de modo desatento ou até obsessivo. Para que a narrativa possa alcançar uma finalidade, a compreensão de si mesmo, a lembrança precisa se dar de modo ativo para que conquiste sua dimensão libertadora.

Ao enfatizar que “a memória precisa se dar de modo ativo”, a autora assevera também que tal pesquisa, ao valorizar a percepção do pesquisador, deve reconhecer as suas limitações e articular a investigação às complexidades éticas. Afinal, a capacidade de narrar o mundo e a si próprio abre a oportunidade de desenvolvimento, já que nos permite navegar pelo espaço e tempo. É um momento único para o pesquisador interrogar suas próprias perspectivas e aumentar suas experiências nessa dobra narrativa em que expõe a si mesmo como uma espécie de narrativa de sua subjetivação.

Abraão (2003) considera que a autobiografia pode fazer uso de diferentes fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, documentos em geral, reconhecidos como dependentes da

memória. Ela ainda reforça que, ao trabalhar com esse tipo de metodologia, o pesquisador vivencia a experiência de maneira integrada.

A esse passo, uma oportuna reflexão merece ser feita a respeito da escrita autobiográfica, e dos fundamentos da narrativa aqui proposta. De acordo com Philippe Lejeune (2014, p. 16), a narrativa autobiográfica é “[...] a retrospectiva em prosa, que uma pessoa faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual”. Conforme o autor, para a autobiografia existir, faz-se necessário que haja uma relação de identificação entre o autor, o narrador e o personagem. A identidade principal na autobiografia é, em sua maioria, marcada pelo emprego da primeira pessoa. Dessa maneira, pode haver identidade do narrador e da personagem principal também no caso da narrativa em terceira pessoa, mesmo se o narrador permanecer implícito.

As narrativas aqui realizadas são feitas com a personagem principal em primeira pessoa, pois faço uso da memória, das minhas próprias experiências vividas e do meio social em que me formei. Sou uma mulher negra, de berço humilde, de berço humilde, e narrarei trechos da minha vida, bem como a minha trajetória de formação normalista até as minhas atuais experiências como docente universitária. Vou valorizar essa situacionalidade e propor, na perspectiva de uma narrativa autobiográfica, uma radical assunção desta perspectiva.

De acordo com Maurice Halbwachs (1990, p. 26), a memória individual constitui-se a partir de pontos de referências individuais, que, simultaneamente, estruturam a memória coletiva. Para ele, a memória não é exclusivamente individual, uma vez que as nossas lembranças são construídas a partir de uma relação de pertencimento a um determinado grupo. Sendo assim, ela pode ser entendida como um ponto de direção comum de diferentes influências sociais. Ainda nessa mesma direção, alguns estudos sobre o uso da escrita autorreferencial na educação argumentam que, ao fazer uso da memória, escrevendo sobre si e sobre os outros, assume-se um compromisso ao mesmo tempo pessoal e social.

Para Abrahão (2003), uma narrativa de vida, como aqui se faz, oferece a oportunidade de se ressignificar na própria história e aprender mais sobre si. Também nessa esteira de ideias, Marie-Christine Josso (2006) argumenta que os conhecimentos que sobrevivem das histórias de vida, ao narrar sobre si mesmo, configuram-se no sentido de que o sujeito se abre para o mundo como para si mesmo.

De tal modo, uma narrativa autobiográfica tem por objetivo proporcionar ao leitor conhecimento, sob um outro olhar, dos acontecimentos de uma época de vida de um determinado narrador. Beatriz T. Daudt Fischer (2011) assegura que, ao se fazer escolhas sobre o que é relevante contar, constrói-se uma versão, uma vontade de se manter certos fatos e deixar

de fora outros, o que contribui para questionar o *status* de narrativas autobiográficas enquanto verdades absolutas. Elas não atingem esse patamar, assim como não o atinge um narrador que se propõe narrar um passado que não foi o seu. O conhecimento resultante de uma investigação pela lógica histórica busca se aproximar das coisas tais como elas ocorreram, mas esse investigador também sabe que a realidade a ser examinada pode sê-la de forma aproximada, mas nunca dizer sobre ela tal como ocorreu. Ou seja, tal como a narrativa histórica, a narrativa autobiográfica também pode ter compromissos com a objetividade, mesmo que seja por meio da subjetividade.

Pela visão do sociólogo Stuart Hall (2016, p. 33), “[...] as representações culturais são parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura”. Por esse olhar, as coisas não possuem um significado real, essencial, mas os significados são construídos por meio de sistemas de representação. Hall evidencia, ainda, o aspecto produtivo das representações quando argumenta que não apenas descrevem as coisas, mas são produtivas, constituem sobre as quais falam. Nesse sentido, Hall enfatiza que a importância das palavras, das expressões, das convenções vem dos significados que elas produzem e fazem circular na cultura.

Por sua vez, o termo “cultura” provém de diferentes definições, mas, ao observar a relação da palavra e sua raiz de origem, constata-se que ela está intimamente ligada à terra, ao cultivo do solo. Para Menezes (2009) há dois tipos de cultura vistos por diferentes modos: a primeira enquanto transformação do solo e a outra que se refere à maneira como a primeira é realizada, estando ligada ao conhecimento adquirido sobre um determinado modo de vida. Escrita em 1871, mas ainda com força de atualidade, uma definição da expressão cultura foi apresentada por Edward Tylor (1871, apud QUINTAS, 2007, p. 25-26): “um conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade.”

Compartilhando esses posicionamentos teóricos, não busco descobrir verdades absolutas e consistentes sobre a minha formação, mas sim objetivo demonstrar como a minha representação de gênero e de raça foram promotoras da minha constituição e até mesmo das minhas escolhas, inclusive as minhas predileções profissionais.

Dentro dessas distinções, havia um desejo: estudar sobre a história dos meus ancestrais e compreender como eles aqui chegaram. A minha raça e a cultura afro-brasileira. Não obtive nas aulas de História um aprendizado efetivo sobre os meus ancestrais. O que os livros didáticos ilustravam era uma África fria, selvagem e de muita miséria, com fotos de negros e negras em situações precárias de sofrimento e escravidão. A perspectiva dos ensinamentos era

eurocêntrica. Cabe, então, fazer uma discussão da Lei nº 10.639/03, através da qual o ensino de História, Cultura afro-brasileira e Indígena tornaram-se obrigatórios na grade curricular da Educação Básica, proporcionando ao aluno a obtenção de um conhecimento sobre a cultura de um povo que muito contribuiu para a formação das bases da sociedade, principalmente, pela culinária, dança, religião, música e língua. A antiga visão eurocêntrica não permitia a compreensão da real importância dos negros para a formação cultural afro-brasileira da nossa sociedade. Essa cultura sequer é tangenciada em sala de aula como verdadeiro elemento da formação cultural da sociedade. Nas salas de aula e na mídia tudo o que se transmite é uma visão repetidamente folclórica da cultura afro-brasileira, como algo distante geograficamente e perdido em um passado remoto, sendo que, na verdade, está intrinsecamente conectado com as raízes históricas da formação do Brasil.

Realizar uma discussão sobre a história do ensino da História se faz importante na medida em que o fazemos problematizando a dimensão curricular, uma vez que resulta na análise de práticas relacionadas ao cotidiano escolar, imaginário, social e as formas de apropriação que podem acontecer por parte dos educadores (FONSECA, 2017). De tal modo, interessa-nos refletir de que maneira o espaço da escola pode se configurar como uma possibilidade de exercitar tais questões, especialmente no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira.

A presença negra nos espaços de produção e circulação dos saberes são resultados de lutas por acesso a direitos que gerações anteriores não desfrutaram. Acredito, portanto, que a educação é um caminho importante para a conquista das demandas do meu povo, embora não seja o único.

Mesmo o Brasil tendo sua história marcada pela discriminação, tanto racial como social, vale ressaltar que alguns avanços aconteceram nos últimos anos, principalmente no que diz respeito às políticas públicas voltadas à promoção da igualdade social, avanços esses que buscam romper o silêncio histórico que se prolongou por anos em relação a outras narrativas de reconhecimento do povo negro. Essas conquistas só podem ser entendidas por meio das lutas desses grupos. Tais conquistas não foram benesses de um Estado provedor. Foram conquistas, não presentes!

Faz-se necessário pontuar aqui a Constituição de 1988, como uma das principais iniciativas de encaminhamento das políticas públicas voltadas a este povo. Na ocasião, o documento “consignou o princípio da igualdade ou da não-discriminação, em seu artigo 5º, segundo o qual ‘todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza’; e os crimes

resultantes de preconceito de raça ou de cor foram definidos pela Lei 7.716/1989.” (PARANÁ, 2020)²

Ao delinear um balanço sobre a história do movimento negro no país, Nascimento (2008, p. 54) explica que foi desde a década de 1940 que negros e negras colocavam em pauta o quão necessário seria o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira. A autora também ressalta que a falta de um referencial próprio da criança afro-brasileira numa escola que não considere sua identidade, pode acarretar consequências, como por exemplo, a evasão e o alto índice de repetência.

Com referência à história dos afro-brasileiros, por vergonha, nunca questionei os meus professores como foi que tudo se iniciou, tendo em vista que, o simples fato de abrir o livro em determinada página, que versava sobre os africanos e seus descendentes na formação do Brasil, já despertava “cochichos” e apontamentos à minha pessoa. Era, como se ali estivesse um real representante da figura em questão, o que de fato ocorria, portanto, as pessoas tratavam o fato com desrespeito. Nem eu e nem meus colegas faziam ideia da relevância que a história do meu povo representa para a formação da cultura do nosso país.

Assim, há dezessete anos, a Lei nº 10.639/03 foi promulgada e alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96),³ pela qual se tornou obrigatório para todas as instituições de ensino básico do país, públicas e privadas, trabalhar em sala de aula conteúdo da História da África e da cultura afro-brasileira. Desde então, a temática tendeu a fazer parte do processo de formação dos estudantes e do cotidiano escolar.

Eu teria me beneficiado na minha infância se já houvesse à época uma Lei como essa. Naquele momento, tudo que eu sabia era uma história que se originaria a partir do tráfico negreiro, quando incontáveis negros foram forçados a deixarem sua terra natal, seu continente, e trazidos ao Brasil desde o seu período colonial para exercerem um trabalho desumano, sem piedade, não remunerado e escravizados, ilustrados por meio de figuras horrendas nos livros de História.

Porém, tal qual descreveu Luiz Felipe de Alencastro (2000, p. 9), o Brasil teve o início da sua formação no Atlântico Sul:

[...] a colonização portuguesa, fundada no escravismo, deu lugar a um espaço econômico e social bipolar, englobando uma zona de produção escravista situada no litoral da América do Sul e uma zona de reprodução de escravos centrada em Angola.

² Apesar de a nossa história ser marcada pela discriminação racial e social, é inegável que nos últimos anos houve avanços significativos nas políticas voltadas ao enfrentamento à discriminação e à promoção da igualdade racial, rompendo, de certa forma, o histórico silêncio que persistiu por tantos anos no Brasil. (PARANÁ, 2020)

³ Artigo 26, inciso 4: O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996)

Desde o final do século XVI, surge um espaço aterritorial [...]. É daí que emerge o Brasil no século XVIII.

O referido autor demonstra como ambas as partes unidas pelo oceano Atlântico estavam ativamente envolvidas no sistema de proveito colonial e controle dos nativos por meio de transações oceânicas, das rotas dos escravos até chegarem em nosso continente. Levando em consideração que a evolução do comércio negreiro pelo Atlântico Sul se deu por dois principais pontos: demanda de mão-de-obra pelos europeus para os trabalhos na América e da necessidade que surgiu dos povos africanos comercializarem a sua população frente à demanda europeia. Sobre esse segundo ponto, Alencastro (2000) enfatizou que os *Jalofos* foi a primeira etnia negra a vender escravos para os europeus. Cálculos aproximados indicam que o movimento de cativos negros teve seu fluxo constante ao longo da Idade Média. Cerca de 5.500 (cinco mil e quinhentos) pessoas foram deportadas anualmente da África ocidental através do deserto do Saara, enquanto 1.340 (um mil trezentos e quarenta) saíam por ano pelo trato marítimo europeu.

Diante do exposto, é possível levantar a seguinte consideração: não se conhecia que haveria um comércio de mercadoria humana tão grande quando os primeiros negros foram capturados na África. E que da África, desde pelo menos o século X d.C., saíram pessoas para os demais continentes. Esse tráfico pelo oceano Atlântico foi responsável pela maior migração forçada na história da humanidade até hoje: cerca de 12 milhões de pessoas foram deslocadas forçosamente pelo oceano Atlântico do século XVI até o século XIX.

Tal acontecimento me faz pensar: dentre esses milhões havia ali alguém que daria início a toda minha linhagem. Eu sou um pouco da África. Foi exatamente neste ponto que foi dada a largada para a descoberta da minha real identidade, pois, a identidade negra se dá a partir do momento em há reconhecimento e valorização do sujeito enquanto marcado pela ancestralidade africana. Oportuno notar o fato de que é extremamente comum o brasileiro investigar suas origens europeias e dela se orgulhar, ostentando-a como um troféu, inclusive por meio de documentos. Entretanto, diante dessa perspectiva eurocêntrica, é absolutamente incomum ver alguém buscar suas raízes africanas e exibir orgulhosamente os resultados da sua investigação.

Ainda como exemplo do trato negreiro, sendo possível pesquisá-lo por meio de documentação, merecem especial menção os negócios de Francisco Pinheiro, um mercador analfabeto de grosso trato que residia em Lisboa e que também realizou grandes transações com a atividade negreira no século XVIII. Em 19 de setembro de 1714, saiu de Lisboa um pessoal de casco francês com destino à Costa da Mina com a missão de transportar 300 ou 400 cabeças de escravos por conta e risco de Francisco Pinheiro. Com carregamento de escravos, esse barco denominado “Nossa Senhora da Atalaia e Santo Antônio”, chegou ao Rio de Janeiro em 14 de

abril de 1715. Como era costume, os negros africanos tinham todos marcados no lado direito do peito a marca de ferro do comerciante em nome de quem se fazia a operação (VITORINO, 2009). Por essa documentação, os escravos eram mercadorias: coisas que não tinham nome, família ou cultura, inscritos simplesmente como números. Eram tidos somente como músculos que compunham peças de uma engrenagem a ser movimentada.

1.1 Trabalhadores do açúcar: escravos africanos na composição do trabalho

O ouro foi, no Brasil do século XVIII, um grande consumidor de mão-de-obra escrava sendo certo que o destino dos negros africanos também foi compor essa mão-de-obra, mais precisamente na agricultura, com o plantio de cana-de-açúcar, e posteriormente no fabrico do açúcar, alimento de grande consumo, presente na vida de todos nós. Joseph C. Miller (2011) destacou que uma maneira de compreender a África no contexto histórico do Atlântico é entendê-la como um exemplo integrado de escravos africanos trabalhando em plantações de cana-de-açúcar nas ilhas atlânticas e nas Américas. Ainda nesta perspectiva, para Schwartz (1988, p. 31):

Não se conhece a data exata em que os portugueses introduziram a cana-de-açúcar no Brasil [...]. Entretanto, já em 1516 a Casa da Índia (órgão de administração colonial) ordenara a vinda de um técnico na manufatura de açúcar, ao qual deveriam ser fornecidos todo o material e recursos necessários para a construção de um engenho. [...] posteriormente em 1518 havia um engenho em operação no Brasil; embora alguns historiadores tenham posto em dúvida tal afirmação, há indícios, agora, da existência de açúcar brasileiro no mercado de Antuérpia em 1519. Em 1526, a Alfândega de Lisboa, recebeu açúcar do litoral do nordeste. O capitão português Cristovão Jacques havia estabelecido em Itamaracá um pequeno engenho que foi, porém, pouco tempo depois, em 1530, destruído pelos franceses. Antes dessa data, a indústria açucareira no Brasil foi insignificante, constituída apenas por alguns engenhos pequenos que produziam pouco e esporadicamente.

Nesse sentido, e ainda de acordo com esse autor, cabem aqui algumas palavras sobre o papel que o tráfico de africanos teve no avanço da produção açucareira no Brasil. A montagem dos engenhos constitui-se predominantemente pela mão-de-obra indígena (recrutados em aldeamentos jesuítas). Uma parte trabalhava sob regime assalariado, mas a maioria submetida à escravidão. Em meados do século XVI, começaram a ser importados os primeiros escravos africanos, o que não significou o fim da escravidão dos indígenas, os então denominados negros da terra. Diversos escravos índios morreram em seus contatos com os europeus pela ocorrência de várias epidemias. Para esse capítulo da história do Brasil, a coexistência da escravidão

indígena e africana, e a superação daquela por esta, ainda não se tem um enredo completo, mas sabe-se que a incapacidade biológica dos índios perante as doenças do homem branco europeu fez com que os portugueses intensificassem o tráfico negreiro. Com isso passaram a desembarcar nos portos da América portuguesa muitos africanos escravizados, sendo que a maior parte já estava destinada a trabalhos em canaviais e engenhos. Para Alencastro (2000), a força do trabalho escravo servia como insumo não só para a produção de açúcar, mas também para as demais atividades, sendo elas econômicas ou não, destinadas ao fornecimento desta força de trabalho.

Ao descrever a casa da Moenda do Engenho Sergipe do Conde, Antonil (1982) relata como as atividades de plantio e colheita da cana-de-açúcar eram realizadas nas terras de engenho por trabalhadores escravos. Após ser cortada, a cana era transportada para os engenhos em carros de bois ou barcos. Ao chegar à moenda, a cana era espremida em grandes eixos revestidos por chapa de ferro e, após, depositada em um parol (espécie de caldeirão) e deste para outro; para a decoada era usada uma água preparada com cinza, para auxiliar na purificação do caldo, usava-se também rodos e pás, além de tachos grandes e muitos outros equipamentos usados na caldeira. O combustível para o cozimento do caldo e transformá-lo em melado era a lenha, tão relevante para o suprimento do engenho quanto a cana (SCHWARTZ, 1988). Tanto que engenhos pararam de funcionar pela falta de lenha para queimar.

Ainda de acordo com Antonil (1982), na casa de purgar, era feito o processo de purificar e branquear o açúcar, barreando-o, ou seja, fazendo escorrer feito barro mole; o melado era então depositado em formas; na casa de purgar também fazia-se uso de alguns instrumentos como facão e machadinha para mascavar; também fazia-se o uso de toletes, para quebrar o açúcar mascavado; depois de pronto, o açúcar era acondicionado em caixas feitas de tábuas e, uma vez fechadas, usava-se ferro quente ou tinta para marcar nas caixas: o peso, o tipo de açúcar, os sinais do engenho e do comprador. Antonil ainda relata que, nos engenhos à beira mar, as caixas eram levadas em pequenas carretas, puxadas pelos escravos. Já para os engenhos que ficavam longe do porto, o açúcar era conduzido por carros de boi.

Mediante o relato do autor, nota-se a tragédia reveladora da história do açúcar: os lucros e a ostentação de uma minoria foram patrocinados pelo trabalho escravo de milhões de africanos, usados como mão-de-obra, sendo o tráfico negreiro fomentador da expansão do império português. Assim, açúcar e escravidão foram ingredientes principais desse progresso.

A cultura da cana-de-açúcar ganhou uma proporção importante naquela época, tornando-se um dos principais produtos agrícolas, garantindo incremento à nascente economia colonial, pela produção e comercialização do açúcar. Desde então se faz notório e gradual a

mecanização de seus processos de produção, evitando exploração de outras naturezas, criando, ao longo desse contexto histórico, a diminuição e substituição de mão de obra escrava usada anteriormente, solidificando a mecanização do processo com mão de obra assalariada.

Isso se deu no final do século XIX, com a abertura da produção industrial no Brasil, em paralelo com o aparecimento da mão de obra remunerada, proporcionando o desenvolvimento das relações internacionais, ocasionando a construção das primeiras ferrovias, intensificando o aumento das disponibilidades monetárias, aumentando ainda mais a produção de cana-de-açúcar e revelando o movimento da construção de refinarias mais modernas (FURTADO, 1986). Ainda no século XIX, mesmo depois que o café se transformou no primeiro produto de maior exportação brasileira, o açúcar continuava a ser um produto importante na produção brasileira e ocupava o segundo lugar na pauta de exportações.

Com isso, ao longo dos séculos, o desenvolvimento econômico nacional foi garantido pela evolução do ciclo da cana-de-açúcar no Brasil. A produção de açúcar no período colonial garantiu o acúmulo de riquezas e sua comercialização por todo mundo, cultura que avançou nos séculos XIX, XX e XXI no Brasil. Pode-se afirmar que o açúcar no Brasil é uma história de longa duração – que inicia no século XVI e chega até século XXI.

No período da História Moderna (séculos XV ao XVIII), o açúcar era consumido apenas pelos mais ricos, ou usado até mesmo como remédio. Como afirmou Lempis (1998, p.612): “O açúcar que antes só era encontrado nos boticários que o reservavam para quem estivesse doente, hoje é devorado por gulodice”.

Da infância eu me recordo dos deliciosos xaropes produzidos pela minha avó, mais conhecido como “lambedor”, o qual servia para o tratamento dos sintomas gripais, tosse e outros. O preparo era criterioso e feito com muita calma. Em uma panela grande ela colocava água juntamente com as ervas escolhidas criteriosamente para a patologia ao qual se destinava, tudo em fogo alto, até ferver. Um delicioso aroma invadia a casa toda. Quando a água mudava de cor, devido aos ingredientes colocados, o líquido era filtrado num pano branco. Então ficava-se com o líquido e descartava o as ervas. A mão preta acrescentava bastante açúcar ao líquido coado e voltava novamente ao fogo. O açúcar nesse caso era importante não só para adoçar e deixar uma consistência grossa, mas para a conservação do xarope. Após um bom tempo de fervura, eis que surgia um líquido viscoso e muito saboroso. Se éramos acometidos por alguma enfermidade, lá vinha D. Iolanda com uma boa colherada de xarope.

Acredito que a cura se dava pela afetividade e pela doçura.

De fato, atualmente, o açúcar está presente na vida de todos os indivíduos e está relacionado como uma das fontes mais agradáveis e sutis de prazer.

O que outrora foi trabalhado duramente pelas mãos negras, mas não podia ser consumido por eles, por conta do seu alto preço, era consumido somente pelos mais ricos; hoje é o ingrediente principal da indústria alimentícia e pode ser encontrado na mesa de todos, independentemente de classe social e poder econômico. E, por conta desse acesso facilitado aos produtos altamente calóricos, ricos em açúcar, também vemos um grande avanço dos problemas de saúde decorrentes do alto consumo.

1.2 A presença do açúcar na sociedade atual

A escolha do açúcar na minha narrativa foi norteadada por diferentes motivos, sendo o principal deles a sua presença constante na minha vida, com sua carga afetiva, herança de lembranças e vivências da minha infância junto à minha avó e seu excelente domínio com os doces. A esse fato soma-se o meu interesse, como nutricionista, em mostrar como esse alimento vai se tornando tão presente em nosso cotidiano desde os tempos antigos, mas que, hoje, se tornou um dos mais temidos. São desafios que enfrento, enquanto nutricionista, para auxiliar pessoas com problemas relacionados à obesidade e a doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), devido à ingestão excessiva de alimentos altamente calóricos.

A obesidade é definida pelo Ministério da Saúde como uma doença crônica caracterizada pelo acúmulo de gordura no corpo, podendo causar danos à saúde do indivíduo.⁴ Sua classificação no adulto pode ser feita pelo índice de massa corporal (IMC), que é calculado utilizando a altura e o peso do indivíduo ($IMC = \text{peso (kg)} / \text{altura (m)}^2$). Desse modo, uma pessoa tem obesidade quando o IMC é maior ou igual a 30 kg/m², e a faixa de peso normal varia entre 18,5 e 24,9 kg/m². Os indivíduos que possuem IMC entre 25 e 29,9 kg/m² são diagnosticados como sobrepeso, e já podem ter apresentado danos à saúde causados pelo excesso de gordura. A avaliação da massa corporal em crianças e adolescentes, por seu turno, é feita com auxílio de tabelas que relacionam idade, peso e altura. O IMC não é indicado nessas faixas etárias porque são fases que passam por rápidas alterações corporais decorrentes do crescimento. (BRASIL, 2014b)

⁴ A obesidade é decorrente do acúmulo de gordura no organismo, que está associado a riscos para a saúde, devido à sua relação com várias complicações metabólicas. Pode ser compreendida como um agravo de caráter multifatorial, pois suas causas estão relacionadas a questões biológicas, históricas, ecológicas, econômicas, sociais, culturais e políticas. (BRASIL, 2020)

Visando diminuir a ocorrência da obesidade, bem como de doenças relacionadas a ela, a OMS recomendou, no início de 2015, que o consumo diário de açúcares de adição não ultrapasse 10% da ingestão calórica total. No Brasil, o Guia Alimentar para a População Brasileira (2014) sugere que o consumo de açúcar de adição seja reduzido, principalmente por meio da menor ingestão de alimentos industrializados. Neste caso, é imprescindível que nutricionistas adaptem às recomendações contidas neste guia às especificidades de cada pessoa, principalmente sobre as orientações específicas para crianças abaixo de dois anos.

Quando volto o olhar para a minha infância, percebo que não havia essa preocupação em relação à alimentação por parte das minhas responsáveis, tanto minha avó quanto a minha mãe. Com pouca frequência me ofereciam algum tipo de produto industrializado, havia regras à mesa.

O mais agravante é que o açúcar é apresentado desde cedo na vida de um indivíduo e isso explica o aumento da obesidade infantil. Crianças acima do peso possuem mais chances de se tornarem adultos obesos e isso impacta também no surgimento de doenças crônicas.

Não por menos, irei explorar o que estabelece a Lei nº 13.666/18 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional),⁵ para incluir o tema transversal da Educação Alimentar e Nutricional (doravante: EAN) no currículo escolar. Essa Lei assegura informações sobre a alimentação saudável aos cidadãos desde a sua tenra idade.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC),⁶ os temas transversais não estão relacionados a uma determinada disciplina. Eles são pertinentes ao aprendizado de diferentes áreas, contribuindo de forma integral ao aprendizado dos alunos. No caso da EAN, o tema será debatido durante outras aulas, como ciências e biologia.

Em 2012, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome⁷ definiu, no Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional, o conceito de EAN para as políticas públicas de promoção à saúde e à segurança alimentar e nutricional:

⁵ A educação alimentar e nutricional deverá fazer parte dos currículos escolares de alunos do ensino fundamental e médio de instituições de ensino público e privadas. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que até o ano de 2025 o número de crianças obesas no mundo pode chegar a 75 milhões, caso não haja conscientização sobre o assunto. De tal modo, a melhor maneira para auxiliar crianças e adolescentes é realizando orientações sobre mudanças de hábitos. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2015)

⁶ O documento trata os temas transversais como a educação que requer que as questões sociais sejam tratadas e apresentadas como forma de aprendizagem e reflexão dos alunos, abrangendo de modo didático toda a sua complexidade. (BRASIL, 1998)

⁷ Com passar de muitos anos, com a expansão das políticas públicas de segurança alimentar e com a consolidação das políticas públicas de alimentação e nutrição que o País experimentou, houve uma intensificação do acréscimo dessa linha de ação em diversos planos, projetos e estratégias, ainda que persista o desafio da compreensão da dimensão multiprofissional e transdisciplinar. Persiste o desafio de compreender quem de fato pode ou deve estar

Educação Alimentar e Nutricional, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da Garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, é um campo de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática de EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos, que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar. (BRASIL, 2012b)

Nota-se que com esse projeto, o objetivo do então deputado Lobbe Neto⁸ foi de contribuir para a redução da obesidade infantil, além de assegurar informações sobre a alimentação saudável desde cedo, em especial junto às crianças em idade escolar. A tendência da abordagem constante do tema com crianças e adolescentes foi de atuar de maneira preventiva numa melhor alimentação dos alunos brasileiros, permitindo que esses se tornem adultos muito mais saudáveis e com menor risco de desenvolverem DCNT; auxiliar na conscientização de problemas relacionados à alimentação; desenvolver a sensibilidade dos alunos sobre os malefícios de uma alimentação pobre em nutrientes e os benefícios de uma alimentação mais saudável.

Prado (2012), em seu estudo, aponta a infância como o período de formação de hábitos nutricionais que refletem na vida adulta, tratando-se de uma fase decisiva para estabelecer as bases de uma alimentação adequada.

Ainda nesse sentido, autores de um outro estudo afirmam a grande influência exercida pelas instituições escolares nos hábitos alimentares, em especial as creches, por decorrência do longo período de permanência das crianças neste espaço educacional (CAVALCANTI *et al.*, 2012).

Pela sua inserção social, a instituição escolar atua como um meio que contribui para a formação do educando, sendo ela também promotora da formação de hábitos alimentares. Ainda neste contexto, a EAN se firma como um modo de reverter o quadro de obesidade por intermédio de mudanças de hábitos alimentares e deve ser aplicada a todas as faixas etárias (BOOG, 2010).

na linha de frente dessas atividades. Porém, deve-se considerar que essa atividade permeia todas as atividades do profissional nutricionista, previstas por Lei. (BRASIL, 2012a)

⁸ Antônio Adolpho Lobbe Neto, formado em biomedicina, foi o mais jovem constituinte paulista. Foi vice-prefeito de São Carlos 1983/1987; deputado estadual por quatro vezes, pelo PMDB. Foi presidente da Comissão de Meio Ambiente; fez parte da Comissão de Ordem Econômica e Social da Constituinte. Secretário de Estado do Trabalho e Promoção Social de São Paulo, 1991/1992, governo Fleury. Deputado federal 2003/2007 e 2007/2011, pelo PSDB. Foi eleito à Constituinte com 38.404, com base eleitoral em São Carlos. Participou, durante os trabalhos constituintes, como membro efetivo da Comissão da Ordem Econômica e Social e suplente das comissões de Finanças e Orçamento e de Sistematização. (SÃO PAULO, 2020)

Assim, será exposta uma forma de dar inteligibilidade à Lei nº 13.666/18, sabendo que ela estabelece que se inclua a disciplina de educação alimentar e nutricional (EAN) no currículo escolar.

Sob essa perspectiva é possível abordar a ancestralidade africana, uma vez que esse povo participou da formação da nossa sociedade, trouxe costumes e hábitos, enriqueceu o nosso vocabulário com palavras e contribuiu com expertises próprias para o trabalho em culturas de solos tropicais, de forma que suas capacidades foram exploradas especialmente para a produção do açúcar.

De forma hodierna, o açúcar participa ativamente da nossa vida, com efeitos deletérios para a saúde. Há evidências de que a presença do açúcar na dieta está associada ao aumento do risco de várias doenças, a despeito de sua compensação anímica, pois é a memória afetiva que conecta o sabor doce à sensação de bem-estar, o que torna para mim, enquanto nutricionista, um grande desafio.

2 A CONTRIBUIÇÃO DOS POVOS AFRICANOS NA FORMAÇÃO DO BRASIL

Para falarmos sobre a cultura africana e toda sua contribuição na formação do povo brasileiro, é preciso entender como tudo começou. Quando estudamos a formação populacional brasileira, a influência portuguesa e a migração europeia ganham destaque na maioria das vezes. Não desmerecendo a contribuição dos povos indígenas que aqui já se faziam presentes bem antes da chegada dos negros, tenho pleno conhecimento que a minha história como afrodescendente teve início a partir do tráfico negreiro. Naquela época, milhares de africanos deixaram forçadamente a sua terra natal e o seu continente, e foram trazidos para a América portuguesa como escravos para trabalhar arduamente. Mas é preciso admitir: os negros trouxeram consigo, além da força motriz para a lavoura, suas tradições, uma cultura forte e diferente das que já estavam aqui, indígena e europeia. A união de todos esses elementos deu origem à identidade brasileira.

Para Antonil (1892, p.89), no período de sua investigação - colonial - os negros eram considerados “as mãos e pés” dos senhores de engenho, porque sem eles os senhores de engenho consideravam impossível conservar e aumentar suas fazendas, bem como, manter os engenhos e outras demandas que exigiam o trabalho braçal.

O negro contribuiu em muitos outros aspectos, pela sua capacidade de trabalho não somente braçal, mas também em diversas outras áreas como artes e economia. Mesmo mantidos aprisionados pelos seus senhores nas grandes fazendas, os negros mantiveram a sua cultura, pois era o que lhes restava de lembrança: de seu país, seu povo, sua etnia, sua raça, suas origens. Aqui no Brasil, eles acabaram recriando outras formas culturais.

De acordo com o que nos lembra o historiador Alberto Costa e Silva (2008), os africanos que vieram para o Brasil carregaram e trouxeram consigo conhecimentos técnicos e valores morais-éticos os quais contribuíram para a formação da nossa identidade cultural. Os africanos não só auxiliaram na construção do país desempenhando trabalhos árduos em diversas áreas, como ensinaram aos demais habitantes da América novos hábitos e costumes. Também ajudaram a enriquecer o nosso vocabulário, com palavras tais como: bagunça, batuque, bunda, caçula, cafuné, cochilar, engabelar, farofa, fubá, fuxico, maxixe, minhoca, mocotó, moleque, muamba, quiabo, samba, xingar, entre outras. Todas originárias do idioma banto ou *bantu*, falado na África ocidental. Em relação à alimentação, sabe-se que eles:

[...] sabiam como trabalhar os solos dos trópicos e introduziram no Brasil um bom número de vegetais, como, por exemplo, o dendê, a malagueta, o quiabo, o maxixe, o jiló, os inhames, várias espécies de banana, diversos tipos de abóboras e de feijões, o

tamarindo e a melancia. Difundiram, ademais, nas terras brasileiras, o cultivo do arroz e o seu uso como prato diário. A eles se deve também o uso do leite de coco nas comidas. A sua contribuição para a culinária brasileira foi importantíssima, a tal ponto que muitos dos pratos que temos como caracteristicamente nossos são de origem africana: o vatapá, o caruru, o mugunzá, o abará, o acarajé, o efó e muito mais (COSTA e SILVA, 2008, p.155).

Observamos o quanto os alimentos carregam uma linguagem simbólica e são fortemente atribuídos por diversos valores culturais e afetivos. Os alimentos são portadores de significados sociais que revelam para nós a história por meio dos tempos e servem para situar cada um em seu tempo histórico (FLANDRIN e MONTANARI, 1988 *apud* Vinha, 2015).

A comida é uma das particularidades mais relevantes dentro do cotidiano africano, principalmente no que diz respeito às religiões, há uma preparação rigorosa. Isso me remete aos cuidados que tanto minha avó quanto a minha mãe tinha durante todo processo de preparação de uma refeição, era quase um ritual. Como a minha curiosidade era grande, eu sempre dava um jeito de ficar por perto com o intuito de ajudar. A comida era simples, porém, farta e bonita, quase consagrada, uma evidente manifestação de afetividade; para mim simbolizava a força daquela família. Momentos como este foram propícios à transmissão de valores que tenho hoje.

Assim, nos diversos segmentos da sociedade colonial, a influência africana foi se tornando cada vez mais visível: pela culinária, pelas práticas religiosas, pelas danças, pela alimentação, pelas crenças religiosas, pelas superstições e por muitos outros valores que foram incorporados pelos brasileiros. Gilberto Freyre (2003, p. 343 e 346), ao escrever sobre a formação da intimidade brasileira enfatiza:

Quantas "mães-pretas", amas de leite, negras cozinheiras e quitandeiras influenciaram crianças e adultos brancos (negros e mestiços também), no campo e nas áreas urbanas, com suas histórias, com suas memórias, com suas práticas religiosas, seus hábitos e seus conhecimentos técnicos? Medos, verdades, cuidados, forma de organização social e sentimentos, senso do que é certo ou errado, valores culturais, escolhas gastronômicas, indumentárias e linguagem, tudo isso se conformou no contato cotidiano desenvolvido entre brancos, negros, indígenas e mestiços na Colônia. [...] a nossa herança cultural africana é visível no jeito de andar e no falar do brasileiro.

O autor nos esclarece a real importância da influência dos africanos para a formação da cultura e dos costumes do nosso povo brasileiro. Eles conseguiram implantar seus hábitos desde a época colonial, mesmo se tratando da miscigenação dos povos e raças. Por vezes se adaptando, conseguiram manter seus comportamentos. Foi também o fruto do seu trabalho doméstico que levou a alegria e os cuidados às casas dos ricos senhores:

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar do menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolegando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro

bicho-de-pé de uma coceira tão boa. De que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo. (FREYRE, 2003, p. 348)

O autor enaltece a maneira que o negro contrasta a vida melancólica dentro das casas-grandes, tudo isso devido ao seu espírito alegre, pois trabalhavam sempre cantando. A arte de cantar e dançar sempre fez parte da alma sofrida desse povo. A influência deles na música passou até pelas canções infantis, cantadas de maneira simples para os filhos de seus senhores, sempre embalados pelos braços da ama preta com muito carinho e amor. Assim, é possível compreender as influências na maneira de falar do povo brasileiro, pois as crianças desde pequenas também passaram pela ação da doce ama negra, deixando o vocabulário mais simplificado:

A ama negra fez muitas vezes com as palavras o mesmo que com a comida: machucou-as, tiraram-lhes as espinhas, os ossos, as durezas, só deixando para a boca do menino branco as sílabas moles. [...] A linguagem infantil brasileira, e mesmo a portuguesa, tem um sabor quase africano: cacá, bumbum, tentén, nenén, tatá, papá, papapo, lili, mimi [...] Amolecimento que se deu em grande parte pela ação da ama negra junto à criança; do escravo preto junto ao filho do senhor branco. Os nomes próprios foram dos que mais se amaciaram, perdendo a solenidade, dissolvendo-se deliciosamente na boca dos escravos. (FREYRE, 2003, p. 382)

Foi nesse equilíbrio entre os antagonismos que Gilberto Freyre registrou as mudanças herdadas desta mistura das raças. Essa foi a base, da formação da nossa linguagem, advinda da mescla de três raças: dos indígenas, dos negros e dos europeus. O colorido do nosso país se deve ao costume de outros povos, e, por isso, a formação da nossa cultura não ocorreu de forma linear.

O site A Participação dos Negros na Construção do Brasil (UMA, 2012) acrescenta:

É necessário salientar que o negro não veio sem cultura do seu local de origem. Ao entrar no Brasil ele viu uma realidade totalmente diferente da que vivia, visto que para o colonizador europeu eles eram considerados somente como mão-de-obra, mas o negro no continente africano vivia em tribos, lá ele era príncipe. A heterogeneidade cultural das etnias africanas era imensa, ou seja, lá se tinha uma prática cultural diferenciada, dependendo da região à qual pertencia.

Diante de muitas outras dificuldades enfrentadas pelos negros, uma delas foi a de justamente manter sua cultura viva. Além da distância de sua terra, o convívio com os seus, as práticas rotineiras de trabalho, o negro sofria com a pressão de “perder” sua cultura.

Em suma, mesmo com toda a dificuldade, a contribuição dos povos africanos foi essencial. A história desses povos é repleta de inovações sociais, cuja flexibilidade formatou a preservação dessa cultura. Apesar de todo sofrimento ao qual foram submetidos, desde serem obrigados a se converterem ao catolicismo até aprenderem a língua portuguesa, sendo também

batizados com nomes portugueses. Os negros contribuíram em uma enormidade de aspectos: na culinária, na música, na religião, no idioma, na estética, nos valores sociais e muitos outros.

Podemos observar essa forte influência em grande parte do país. E em certos Estados como Bahia, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul a cultura afro-brasileira é particularmente destacada em virtude da migração dos escravos.

Assim como a indígena, a cultura africana foi suprimida pelos colonizadores. Mas vale ressaltar que a cultura africana também incorpora traços indígenas e europeus. Esse grande intercâmbio cultural vai muito além de religiões e culinária. Todo esse conhecimento atravessou os oceanos dentro dos grandes navios negreiros e aos poucos foi se tornando parte do povo brasileiro, razão pela qual hoje temos um país miscigenado cultural e racialmente.

De maneira geral, o que chamamos hoje de cultura brasileira é uma interação de um conjunto de tradições, em sua grande parte africanas. Esse elo com a minha ancestralidade e minhas raízes têm no povo africano grande esteio. Isso vem sendo realizado ao longo de várias gerações, por meio de conhecimentos e práticas.

Nesse sentido, ao descrever este início de capítulo, percebo o quanto a minha ancestralidade africana se faz presente, não apenas como valor simbólico, mas também em aspectos relacionados a minha identidade.

2.1 A ancestralidade dentro do meu mundo

Hoje afirmo isso com muita tranquilidade, mas minha experiência de vida foi marcada pelo incômodo de uma incompreensão fundamental. Não que eu buscasse respostas para tudo. Na maior parte da minha infância e adolescência, não tinha consciência de mim. (RIBEIRO, 2018, p.6).

Ao rememorar a minha infância, sou remetida à lembrança mais remota que tenho no entendimento, que é a casa onde eu morava com a minha mãe, tios e avós. A casa era de sítio, bem simples. Eu me recordo bem dos cômodos, porém, o local mais significativo dela era a varanda acessada pela porta da cozinha. Ela dava para as montanhas, em cuja encosta ficava a mina d'água, local frequentemente visitado pela minha mãe, com a bacia de louças ou roupas para lavar, ela cantarolava até chegar. Por ser filha mais velha, ajudava nos afazeres de casa. Eu ficava encantada com aquela água cristalina brotando de um buraco no barranco. Junto dela eu ficava a brincar até que o trabalho fosse concluído e juntas voltávamos para casa. Lembro

dela conversando comigo, não sei sobre quais assuntos falava, talvez eu fosse sua única confidente.

Relembro também de pessoas e de lugares que marcaram a minha trajetória. A casa dos meus avós era lugar de aconchego e de sentimentos bons. Lembro-me principalmente do cheiro delicioso que exalava dos tachos de doce que minha falecida avó preparava no fogão à lenha, das ervas em infusão para aproveitar o calor do fogo. Se eu tivesse dor de barriga ou coisa qualquer, dali viria o remédio. Por vezes, sentia o cheiro de fumo do cachimbo que ela não tirava do canto da boca. Até hoje guardo as memórias olfativas. A casa era também o lugar onde eu escutava com atenção as histórias contadas pela minha avó, que narrava com detalhes contos de assombrações e entidades sobrenaturais, como a lenda do lobo (quibungo). Segundo ela era uma espécie de ser sobrenatural, metade homem e metade animal, percorria os campos na madrugada, possuía um grande buraco nas costas e perseguia crianças para depois comê-las.

Mulher preta, sofrida e marcada por muitas perdas, mas nem por isso descrente da vida. Dessas lembranças, destacarei as que tenho da minha avó e da minha mãe, pois ambas foram para mim exemplos de mulheres fortes. As duas foram as influências da minha trajetória de vida. E que também irão compor essa narrativa, por acontecimentos de uma determinada época da minha vida que não são lembrados por mim, em que muitos sentimentos ganharão vida através delas, pelas palavras da minha mãe.

Assim, possivelmente em razões das emoções que se interligam no momento da minha escrita, da seleção de fatos por mim escolhidos e por uma pessoa principal (a minha mãe) que me ajudou a recompor os fatos da minha vida, é de vital importância a minha percepção dessas experiências com um olhar do presente. Em *Possebom* (*apud* BAKHTIN, 1997, p. 168-169), encontramos:

Uma parte considerável da minha biografia só me é conhecida através do que os outros – meus próximos – me contaram, com sua própria tonalidade emocional: meu nascimento, minhas origens, os eventos ocorridos em minha família, em meu país quando eu era pequeno (tudo o que não podia ser compreendido, ou mesmo simplesmente percebido pela criança). Esses elementos são necessários à reconstituição um tanto quanto ilegível e coerente de uma imagem global da minha vida e do mundo que o rodeia; ora todos esses elementos só me são conhecidos – a mim, o narrador da minha vida – pela boca dos outros heróis dessa vida. Sem a narrativa dos outros, minha vida seria, não só incompleta em seu conteúdo, mas também internamente desordenada, desprovida dos valores que asseguram a unidade biográfica.

O referido autor nos fornece uma valiosa contribuição por afirmar que a confirmação do gênero autobiográfico é bem complexa, reconhecendo a presença entre a fantasia e a realidade. Além disso, há de se levar em consideração dois pontos importantes levantados por ele: o primeiro diz respeito ao fato de que a narrativa autobiográfica seleciona, por meio das

lembranças, as memórias vividas; já o segundo ponto está relacionado à influência do diálogo, sendo assim, o que se narra passa pela interferência de outras pessoas que trazem embutidas diferentes lembranças.

Por essas mesmas lembranças, me foram narradas na infância e adolescência as histórias sobre a minha ancestralidade, contadas pela minha avó, com muita ternura e afeto. Eram fatos curiosos que me deixavam pensativa por muito tempo. Mesmo diante de todo sofrimento, ela conseguia colocar muitos detalhes enriquecedores, que me encantavam. Os mesmos detalhes foram perdidos quando comecei a ter acesso aos livros de história na escola, porque as imagens ilustradas dos negros em total sofrimento me abriram os olhos para uma África que eu não conhecia, diante da total escassez de informações presentes ali. A experiência parece ter sido semelhante para a autora negra Djamila Ribeiro (2018, p. 6):

Lembro que nas aulas de história sentia a orelha queimar com aquela narrativa que reduzia os negros à escravidão, como se não tivessem um passado na África, como se não houvesse existido resistência. Quando aparecia a figura de uma mulher escravizada na cartilha ou no livro, sabia que viriam comentários como “olha a mãe da Djamila aí”. Eu odiava essas aulas ou qualquer menção ao passado escravocrata — me encolhia na carteira tentando me esconder.

Evidenciamos aqui, nessa coincidência de fatos passados, o racismo como grande protagonista desses cenários, isolando as crianças negras do meio social. Isso não significa que não tentamos falar e nos expressar, apenas não fomos ouvidas, guardamos os fatos vivenciados.

A minha única lembrança guardada da época do colégio foi a contribuição desse povo para o plantio e colheita da cana-de-açúcar. Isso porque a ilustração me chamava atenção. Eu era remetida aos tachos de doce e viajava em pensamentos lembrando da cocada que só minha avó sabia fazer. Enquanto isso, a aula parecia fluir normalmente aos demais. Internamente eu me questionava: “mas eles eram apenas trabalhadores braçais?”

Esse mesmo questionamento me levou a querer buscar respostas, porém, eu não sabia onde buscá-las. Desde criança, compartilhei com a minha família o desejo de conhecer a minha ancestralidade. Mas eles, assim com a maioria dos negros do nosso país, têm dificuldades de esquematizar e montar a árvore genealógica para além dos bisavôs. Até porque não dispunham de conhecimento para fazê-lo.

De acordo com Nascimento (2008), hoje os estudos africanos atendem à demanda de toda uma sociedade e não apenas de um movimento social negro. Esses estudos se tornam indispensáveis para o conhecimento do mundo no qual vivemos e dos mundos dos quais procedemos. A Lei nº 10.639/03 chama a atenção de toda a sociedade brasileira para a obrigatoriedade de assumir o legado africano como uma precondição fundamental para desenvolver o conhecimento sobre as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras. A

cultura africana está muito mais presente na cultura dos brasileiros do que aqueles aspectos que a minha geração aprendeu no ensino básico.

A cultura afro-brasileira é muito rica e complexa. Em suas diversas manifestações, ela deu forças a esse povo que para cá veio para que pudessem se reconstituir. São fortes as palavras empregadas pelo historiador Luiz Felipe de Alencastro (2000), ao afirmar que, para o Brasil ser construído, Angola foi destruída. Esse foi o legado histórico do trato dos viventes no Atlântico Sul nos séculos XVI, XVII, XVIII até meados do século XIX.

Por diversas vezes eu não me compreendia, nem entendia meu espaço, e me sentia como estranha na coletividade. Hoje compreendo que essa estranheza ou diferença era aspecto da minha cultura, desconhecida por mim.

2.2 Algumas palavras sobre a minha família, trabalhadores livres

A minha história existe antes mesmo do meu nascimento. Essa história começa antes de eu nascer porque o que cada indivíduo é não depende somente de si, mas de todo um contexto social e principalmente familiar. Nessa ordem de ideias, a conduta humana acaba por sofrer intervenção diretamente daqueles que se encontram ao seu lado, da forma que se vive em uma sociedade em que as ações individuais acabam por serem definidas não pela maneira individual de ver o mundo, mas sim pela forma que a sociedade quer que o mundo seja visto. Para Durkheim (2007, p. 4), “sendo hoje incontestável, porém, que a maior parte de nossas ideias e de nossas tendências não é elaborada por nós, mas nos vem de fora, elas só podem penetrar em nós impondo-se.”

Pelas palavras do autor, as nossas ideias são constituídas por sistemas de representações, pois ao mesmo tempo que temos o nosso Eu, a individualidade inscrita em cada pessoa, vivemos coletivamente em sociedade e seguimos determinados padrões impostos por ela. Ainda de acordo com Durkheim (2007), isso já é imposto ao indivíduo desde o seu nascimento, na maneira como ele é educado e no esforço contínuo para impor maneiras e formas de ver o mundo. O indivíduo começa a ser moldado para viver de acordo com os padrões daquela sociedade em que vive.

A nossa sociedade brasileira é aquela na qual a discriminação racial ainda se faz presente, pois, além das práticas cotidianas que revelam essa discriminação de forma velada ou explícita, as narrativas históricas ainda continuam enfatizando a nossa formação de identidade

somente pela ótica europeizada, cujos exemplos estão postos nos livros didáticos, em que os negros são amplamente excluídos por suas condições de escravos. Porém, cabe aqui destacar umas das obras mais preciosas de Gilberto Freyre, “Casa Grande e Senzala” (2003), que nos faz refletir sobre a importância da contribuição dos negros, a partir da unificação de raças: índia, branca e negra, na formação cultural da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva de fazer à maneira benjaminiana uma narrativa a contrapelo, algumas palavras sobre a minha família são necessárias, o berço afro-brasileiro ao qual pertenço desde o início da minha história de vida.

Nossas vidas estão cheias de informações da mídia, porém, carentes de histórias, e de contadores com expressividade para fazê-las. Sendo assim, cabe aqui manter a minha história viva, valorizando a minha etnia.

Era segunda-feira, dia 28 de maio do ano de 1979, uma família inteira chegava de mudança na pequena cidade de Serra Negra, no interior do Estado de São Paulo (SP). Nos autofalantes do restrito terminal rodoviário, segundo a minha mãe, tocava Elis Regina. Este ano de 1979 também era marcado por acontecimentos que modificaram o mundo em que vivemos hoje. João Figueiredo era o então presidente, o último presidente militar da ditadura, atuando como uma ponte para implementar a democracia representativa no Brasil, conforme acervo do Jornal O Globo (O GLOBO, 2020).⁹

A minha família, devido à situação financeira causada pelo cenário político da época, decidiu sair de Vera Cruz do Oeste, uma cidade no interior do Paraná e tentar a vida no Estado de SP. Tal saída foi impulsionada pela geada ocorrida em 1975. Essa geada foi muito forte e assolou aquela região do Estado do Paraná e outras regiões do Sudeste, atingindo as plantações de café. Esse fenômeno acabou com as plantações e ficou descrito na história daquela cidade como responsável pelo fim da cultura cafeeira (RODRIGUES, 2017).

Cabe destacar que o Paraná, naquele período, era o maior produtor de café do país. Cancian (1977) defende a tese de que a cafeicultura paranaense foi uma continuação da “marcha para o oeste” da cafeicultura paulista. Ainda de acordo com o autor, a economia cafeeira era fundamental para a economia daquele Estado e para o seu desenvolvimento. A geada acabou por desestruturar fortemente a economia daquela região.

Pelo relato da minha mãe, os termômetros registraram as temperaturas mais baixas dentro e fora de sua humilde casa, no dia 16 (quarta-feira) de junho de 1975, sendo que essa baixa na temperatura ainda persistiu por mais dois dias. Um frio sem igual. Faltavam-lhes

⁹ Para outras notícias da época é interessante consultar os Cadernos da Edição de 28 de maio de 1979. (O GLOBO, 2020)

roupas e a maneira mais comum de aquecerem os corpos era levando latas com brasas do fogão a lenha para dentro de seus quartos. Enquanto isso, lá fora, na parte externa da casa, o frio queimava os pés de café do topo à raiz. As noites eram extremamente frias. No final da tarde do dia 17, as nuvens de cor avermelhadas no céu pronunciavam o efeito climático. Foi nas horas mais frias da madrugada do dia 18 (sexta-feira) que os cafezais foram totalmente queimados pela geada. Ao amanhecer, tudo que se via era uma imensa mancha escura. Uma tragédia constatada. Com isso, aquela família tinha uma única certeza: a região de Vera Cruz do Oeste nunca mais seria a mesma.

A paisagem verde, mesclada pelo branco das floradas que outrora enchiam os olhos dos cafeicultores, tão cedo não mais geraria os frutos vermelhos. No dia da “geada negra” um clima de profunda tristeza se instalou entre os munícipes (RODRIGUES, 2017).

Pelas palavras da minha mãe, a imagem que se observava nos dias que se sucederam eram devastadoras: as plantações, as pastagens e o pomar totalmente “queimados”, aparentando uma cor escura nas folhagens. A roça de café se transformou numa imensa mancha negra. De tal forma, a produção dos grãos dos próximos anos ficou totalmente comprometida.

O prejuízo gerado com tudo isso não só impactou a vida dos agricultores como também interferiu na vida de muitas famílias que trabalhavam na produção do café, como era o caso da minha família. Eles atuavam nas diversas etapas: desde o plantio e manutenção (capina) das roças, como na colheita e no transporte até as máquinas. Todo esse trabalho braçal garantia o sustento e o alimento na mesa. Os anos decorrentes foram de grande dificuldade, pois o café e outros produtos como feijão, milho e arroz, não só cederam lugar ao plantio de soja, como conseqüentemente a mecanização substituiu a mão-de-obra. Por sua vez, eles se viram obrigados a encontrarem um novo local de trabalho.

No início do ano de 1979, diante de todo cenário, um amigo da família partiu então do Estado do Paraná para a cidade de Amparo – SP para visitar familiares que já haviam se deslocado para lá por conta da geada. Foi quando ele tomou conhecimento de que algumas fazendas de café na cidade vizinha, Serra Negra – SP, careciam de mão-de-obra nas lavouras de café. Neste mesmo ano, a cafeicultura estava em alta no mercado e as fazendas estavam com suas plantações em ponto de colheita, os pés carregados de frutos vermelhos, levemente adocicados e de um aroma inigualável.

E foi assim que uma família inteira de afro-brasileiros chegava na pequena cidade paulista, Serra Negra - SP. A história muitas vezes minimiza a contribuição das classes menos favorecidas no processo de construção em cidades do interior paulista. Serra Negra foi fundada

em 23 de setembro de 1828.¹⁰ De maneira romantizada, ressalta a presença europeia em sua fundação, citando apenas a chegada dos imigrantes italianos. No entanto, é versado e há relatos de moradores sobre a presença de escravos nas fazendas locais. Porém, faltam documentos que comprovem a quantidade de escravos existentes naquela época e que façam menção à colaboração da raça negra em seus primeiros anos de fundação. Talvez não tenham contribuído com a fundação da cidade, mas contribuíram até o final do regime escravocrata com as mudanças econômicas e urbanas ocorridas de 1828 a 1888. Pelas palavras do historiador Luís Felipe de Alencastro (2000, p. 353), a economia brasileira desde seus primórdios foi baseada na escravidão do africano:

A partir de 1550, todos os “ciclos” econômicos brasileiros – o do açúcar, o do ouro e o do café – derivam do ciclo multissecular de trabalho escravo resultante da pilhagem do continente africano. O tráfico negreiro vai irrigar os desdobramentos regionais e setoriais da economia mineira, permitindo o desenvolvimento simultâneo das diferentes zonas produtivas.

A fundação da cidade de Serra Negra ocorreu antes da proibição do tráfico negreiro internacional em 1850, portanto, a cidade usufruiu da força do trabalho escravo até a abolição em 1888. Essa importante contribuição está registrada em fotos e arquivos da Prefeitura local. O braço escravo esteve efetivamente presente nas fazendas e produções agrícolas, sendo o sustentáculo desse ciclo da economia. Servindo aos barões do café numa rotina árdua, que consistia em limpar o terreno a ser utilizado para plantio e colheita; após a colheita, expor o café ao sol nos grandes terreirões; num momento posterior, com os grãos já secos bater com varas ou socar no pilão; ensacar, conduzir o café até o local para esse fim.

Ocorrida a abolição da escravatura, iniciou-se um longo caminho marcado por dificuldades, lutas e enfretamento dos afrodescendentes quanto ao preconceito racial, pois a liberdade conquistada, depois de séculos de escravidão, não veio acompanhada do direito à cidadania plena, mesmo porque não aconteceu um projeto de inclusão social que os contemplasse. Infelizmente, não ocorreu, por parte das autoridades, uma preocupação em fixar as comunidades negras nas terras em que já viviam.

Após 151 anos da fundação da cidade e 91 anos da abolição da escravatura, a minha família (preta) chegava para dar continuidade ao mesmo trabalho de produção agrícola que

¹⁰ Serra Negra foi fundada em 23 de setembro de 1828 por Lourenço Franco de Oliveira. A fundação remete-se à data em que a pequena capela construída nas terras de Lourenço Franco de Oliveira (local do atual bairro das Três Barras) recebeu a concessão de Capela Curada (termo que institui uma paróquia) pelo bispo Dom Manoel Joaquim Gonçalves de Andrade, de Mogi Mirim. A partir do ano de 1880 começaram a chegar na cidade as primeiras famílias de imigrantes italianos para trabalharem nas lavouras de café, mudando totalmente as características portuguesas da colonização e revelando ser a tradição italiana fator predominante na contribuição da cultura local. (SERRA NEGRA, 2020)

outrora fora desenvolvido pelos escravos desde a época da colônia. Com a diferença de serem pessoas livres e terem o direito de receberem pelos trabalhos prestados.

Foi assim que eles se instalaram numa fazenda de café situada no Bairro da Serra de Cima (Serra Negra-SP). Na bagagem traziam apenas o essencial. Os móveis para compor o novo lar foram adquiridos numa loja de usados com o dinheiro levantado pela venda dos poucos bens que possuíam antes da viagem.

O sistema de contrato foi colonato, que já era a base de organização de trabalho nas fazendas, estabelecendo, portanto, as relações sociais de produção entre os colonos e os fazendeiros. Esse tipo de contrato permitia a remuneração em dinheiro pela quantidade de café colhido e uma remuneração extra por serviços prestados, como conserto de uma cerca, por exemplo.

A moradia gratuita fazia parte do contrato e o trabalho na lavoura lhes permitia paralelamente o desenvolvimento de uma cultura de subsistência. Como o sistema de plantio do café exige vãos de muitos metros entre os pés, o fazendeiro permitia aos colonos que ali trabalhavam o uso das “ruas” entre as fileiras dos pés de café para o cultivo de produtos para o sustento da família. Pelas palavras da minha mãe: “Tinham o direito de semear feijão e milho por conta própria, entre as fileiras do café, na proporção de uma fileira de milho para duas de feijão, caso o cafezal fosse novo. Do contrário, era oferecido a eles um pedaço de terra em separado, onde podiam plantar.”

Durante o período de um ano, a família da minha mãe eram os responsáveis pelo cultivo de um determinado número de pés de café. Isso variava de acordo com a capacidade produtiva de cada família, porém, a colheita não ficava restrita aos pés de café que cada família cultivava; quem conseguisse apanhar mais alqueires, ganhava mais.

De acordo com o calendário agrícola, após a formação do cafezal, o ano agrícola do colono era dividido da seguinte maneira: em setembro era realizada a limpeza do cafezal (mais conhecido como esparramar o cisco) e a adubação quando necessária; outubro era o mês de semear milho e feijão; em novembro ocorria a carpa do cafezal, cuidados com milho e a primeira colheita de feijão; em janeiro acontecia a terceira carpa do cafezal e os cuidados com o milho; em fevereiro era semeado o segundo feijão; em março era carpido novamente o cafezal e eram mantidos os tratamentos com os cereais; em abril era a quinta carpa do cafezal, a colheita de milho e a segunda do feijão; em maio faziam a arruação do café; junho e julho eram os meses marcados pela colheita do café; em agosto seguia com a colheita do café e já iniciava o preparo do solo para receber novamente o milho e o feijão (FERRARI, 2013).

Ao ler o trecho acima para minha mãe, ela acrescentou que seus salários também eram divididos em três etapas: uma parte do dinheiro vinha pela capinação, cuja unidade básica eram mil pés de café, que para eles equivaliam a uma quadra; a segunda parte era pela colheita, cuja unidade básica era o volume de grãos, uma saca equivalia a cinquenta litros, sendo esse pagamento realizado quinzenalmente; e por fim o lucro obtido pela venda dos cereais que eles plantavam. Assim, ao mesmo tempo podiam fazer uma pequena reserva, mesmo com o pouco dinheiro que recebiam, até que acontecesse novamente a colheita de café.

Observa-se com isso, o ponto de vista dominante exercido pelo dono da fazenda, novamente herança da colônia. Pois esse tipo de contrato por colonato favorecia somente o fazendeiro. Baseado no trabalho familiar, constituía a melhor forma de exploração, pois pagava-se a família coletivamente por produção. Além do mais, esse tipo de contrato centrado na família estabelecia a disciplina interna desta, gerenciada pelo pai. Pois, para ganhar determinada quantia, era necessário desempenhar todos juntos uma força tarefa. Desse modo, a ordem era imposta pela autoridade de um dos irmãos, que por sua vez, assumiu o lugar do pai na família, não que este não se fizesse presente.

Em meio a todas essas dificuldades, a família mantinha um esforço contínuo para se manter unida e juntos vencerem os momentos árduos proporcionados pela vida simples no campo.

A minha representação de força e luta se constituiu a partir deste núcleo familiar. Foi onde meus primeiros laços foram criados, cada membro dela veio a contribuir com a formação do meu caráter, minha essência.

3 O BERÇO DA IDENTIDADE: NASCIMENTO DE UMA CRIANÇA DENTRO DE UMA FAMÍLIA NEGRA

Além de toda bagagem que eles trouxeram na viagem, minha mãe, uma jovem preta, semialfabetizada, gozava de seus 24 anos. Sofrida pelo incessante trabalho na lavoura, desde bem pequena assumiu junto com a mãe os trabalhos do lar e o cuidado com os irmãos menores, mesmo assim, mantinha a fé.

Ela trouxe consigo algo especial em seu ventre, pois estava em seu quinto mês de gestação. Engravida por um companheiro que não tinha nenhuma intenção de assumir a criança, o que causou grande desconforto em alguns membros da família. A desonra de ser uma mãe solteira dando à luz a uma criança fora do casamento era enorme dentro daquela modesta família. Diziam-lhe que ela não tinha valores morais, que seria expulsa de casa e ficariam com a criança para ser criada como filha pelos avós, portanto, acabei sendo registrada como filha deles e não da minha mãe.

Diante dessas circunstâncias ela sofria calada. Não tinha armas para rebater as humilhações, pois, ser uma mãe independente naquela época estava fora de cogitação. Ainda estávamos longe da revolução social. Foi nos braços de sua mãe que ela encontrou apoio. Mesmo tendo pouca voz ativa, convenceu a todos que a filha criaria a criança dentro de casa. Minha mãe não teve assistência médica, devido às dificuldades daquela época, e ela muito menos sabia o significado da palavra licença-maternidade.¹¹ E foi assim, numa madrugada fria e chuvosa, que ela deu à luz: no calendário marcava 18 de julho de 1979. Ali nascia uma criança que viria a descobrir as reservas da vida.

Minha avó foi a parteira, ofício passado de geração em geração e que ela desempenhava muito bem. Minha avó compartilhava com a parturiente suas habilidades e experiências vindas de sua própria história de vida, tratando o nascimento como um evento carregado de simbologias. De acordo com Pimenta (2013), o processo de nascimento no século passado era visto de forma totalmente natural e sua incumbência era ligada à figura feminina. A parteira era

¹¹ A licença maternidade surgiu no Brasil em 1943, com o surgimento da Consolidação das Leis do Trabalho, a CLT. A licença era de 84 dias e tinha que ser paga pelo empregador, o que causava uma restrição considerável para as mulheres no mercado de trabalho. As décadas seguintes trouxeram um período de grandes conquistas para as mulheres em termos de liberdade e espaço profissional. Para garantir esse movimento, a Organização Internacional do Trabalho recomendava que os custos da licença maternidade passassem a ser pagos pela Previdência Social. No Brasil, isso aconteceu a partir de 1973. Para mais informações, conferir a reportagem especial na Rádio Câmara pelo link: <<https://www.camara.leg.br/radio/programas/293878-especial-licenca-maternidade-2---evolucao-das-leis-e-costumes-sobre-licenca-maternidade-no-brasil--06-02>>. (LESSA, 2020)

aquela que oferecia assistência e atenção ao parto realizado em casa. Suas ações eram reconhecidas pela comunidade, bem como suas habilidades no ato de partear.

Pelo relato de minha mãe, o rito do nascimento era cercado por algumas crenças, como: a mulher precisava resguardar a dieta por no mínimo trinta dias, de igual modo lhe era proibido lavar os cabelos; mulheres que estivessem menstruadas não podiam visitar a parturiente porque o leite secava; a placenta e o cordão umbilical deveriam ser enterrados pela própria parteira; após a queda do umbigo era enterrado debaixo de um pé de rosa; dentre outras crenças.

Tais fenômenos podem ser vistos no estudo de Acker (2006), cujas autoras explicam como a concepção sofre influências socioculturais do meio, principalmente as relacionadas ao nascimento, que está cercado de simbologias. Em algumas comunidades, o ritual do nascimento está envolvido por várias crenças e tabus, sendo que o resultado do parto dependia da harmonia entre o feto e a mãe e entre a mãe e a parteira.

Dotada de muito conhecimento, tendo em vista sua vasta experiência, o parto normal foi realizado pela minha avó. O saber e o cuidar dela envolveram dinâmicas muito mais íntimas com a parturiente (minha mãe) pelo elo que elas tinham. Com água aquecida em fogão a lenha, alguns panos brancos e a luz de um lampião, ela esteve pacientemente ao lado da filha até a minha chegada ao mundo, curou o meu umbigo, limpou-me e embrulhou-me em flanelas. Para saberem o peso de nascimento, ao amanhecer levou-me até a tulha onde eram armazenados os cereais e usaram a balança de café. Para a minha mãe, ofereceu uma infusão de ervas maceradas como conforto. Embora a minha avó não fosse alfabetizada e não possuísse informações científicas sobre botânica, conhecia os aspectos religiosos e curativos relacionados ao uso de plantas por meio do benzimento e as usava amplamente, embasada em conhecimentos transmitidos de uma geração anterior, por seu pai (meu bisavô).

Para Carney (1999), os povos africanos e seus descendentes desempenharam papel importante nas trocas de produtos botânicos. Eles trouxeram consigo a experiência no cultivo de plantas também medicinais, cujas referências históricas registram o papel desempenhado por raizeiros, curandeiros e parteiras.

Todo um universo simbólico cercou o momento do meu nascimento, o que auxilia a refletir sobre o ritual do parto como um momento de integração de um novo ser ao mundo. Esse momento único foi vivenciado apenas por aquela jovem preta em companhia de sua mãe e de sua filha recém-nascida.

Diante deste complexo e imenso universo, busco compreender o que de fato fez parte da vida desta mulher que me trouxe ao mundo. Contudo, em meio a tantas adversidades impostas, busco entender as implicações subjetivas sofridas por ela. Possivelmente iludida por

um caucasiano, que se aproveitou de sua ingenuidade, velho resquício do período escravista. Desde a chegada da mulher ao Brasil na condição de escrava, elas tiveram os corpos hipersexualizados, considerados exóticos e pecaminosos. Tal qual nos relata Gilberto Freyre (2003, p. 265):

[...] independente da falta ou escassez de mulher branca o português sempre pendeu para o contato voluptuoso com mulher exótica. Para o cruzamento e miscigenação. Tendência que parece resultar da plasticidade social, maior no português que em qualquer outro colonizador europeu.

O autor reforça que, por meio desse tipo de relação, é possível compreender a sociedade e os núcleos de relacionamentos, sendo um marco muito forte para a formação do povo brasileiro. Com isso, à medida em que a população aumentava, foi aumentando também o número de mestiços, tornando as mulheres negras objetos de desejo de seus senhores brancos; essa mistura unificada à ideia de miscigenar, tinha por objetivo unir sexualmente os corpos de diferentes raças e etnias, de condições sociais diferentes.

Diante disso, posso afirmar que sou fruto da miscigenação. Meu pai, nunca o conheci. Quando me dei por gente ouvi muitas histórias a seu respeito e entre elas me perdi. Neste ponto, ao me debruçar sobre o meu passado, vejo que é impossível rememorar uma pessoa com a qual não se teve convívio algum.

Como a vida na roça era um tanto difícil, tendo minha mãe que sustentar não somente a si, ela decidiu partir em busca de um trabalho na cidade. Saiu de casa ao alvorecer para me levar a uma unidade de saúde, caminhou muitos quilômetros em estrada de terra. Em seu momento de tenra solidão ela lutava com os pensamentos e em como proporcionar àquela criança que carregava em seus braços, uma vida diferente da que ela levava.

Foi neste mesmo dia que ela encontrou trabalho em uma casa de família, como empregada doméstica. Ao bater naquela porta, ela se deparou com a imagem de uma jovem senhora, esposa, professora infantil, mãe de três filhos e com uma mãe doente acamada. Estava realmente precisando de alguém que assumisse a responsabilidade de cuidar da sua casa, dos seus filhos e da mãe enferma. Minha mãe aceitou sem titubear, pois precisava sair do contrato de colono em que trabalhava para ajudar a família, do qual nunca lhe sobrava uns trocados. Se não fosse o feijão que ela plantava entre as ruas de café, não poderia se manter.

Embora o emprego doméstico no Brasil esteja fortemente associado à tradição escravocrata, era a única coisa que aquela jovem negra sabia fazer: cuidar de uma casa e todos seus afazeres. No período escravagista, a posição social assimilada à identidade racial indicava igualdade entre a cor da pele e o desempenho de determinadas atividades (SILVA et al, 2017).

Sendo assim, ser negro significava ser escravo e as atividades desempenhadas por eles, na sua grande maioria, eram depreciadoras.

Por exercer tal profissão, minha mãe se enquadrava em estatísticas que revelam além da cor e a raça negra, a baixa escolaridade como predominante na categoria de empregada doméstica. O que a distinguiu de uma escrava era o salário que recebia, principalmente por morar comigo no local de trabalho, o que revela uma situação de maior sujeição, pois nunca lhe restava tempo para realizar suas atividades pessoais (como os estudos).

Diante dessa situação, ela não tinha ressentimentos ou se sentia humilhada. Ao contrário, ela era marcada por um sentimento de admiração pela patroa, pela pessoa que a acolheu em um momento de grande necessidade, que a ouviu quando ela precisou desabafar. Foi uma relação de afeição pelos filhos da família, um relacionamento de proximidade, marcado pelo respeito que dura até os dias de hoje.

Porém, havia um único agravante: mesmo saindo da situação de colono que tinha junto à família, ela tinha em mente que o salário recebido individualmente deveria ser repartido, de maneira que, quase todo o seu ganho ia para ajudar a família, que continuava morando na área rural.

Entre idas e vindas, eu passava alguns períodos na cidade com a minha mãe e outros com os meus avós.

Basicamente, fui criada em um lar humilde com a presença dos meus avós e tios. A educação e o conhecimento estiveram sempre presentes; porém, não foi por meio de livros didáticos que adquiri os alicerces da minha formação, mas sim da vida deveras sofrida que levavam. E dentro desse ambiente iniciava a construção da minha identidade racial negra.

3.1 A (des)construção da minha identidade negra no período escolar

Os anos da minha infância foram marcados por muitas dificuldades, as quais eu não sabia que teria de enfrentar desde tenra idade. As histórias contadas por minha avó eram cheias de detalhes bonitos, mas ela não me contou que a discriminação, o racismo e os preconceitos seriam tão cruéis. Tomei conhecimento de tudo isso quando fui introduzida no ambiente escolar.

O racismo é a herança deixada para a sociedade brasileira desde a colonização do Brasil em regime escravocrata até hoje. O racismo trouxe invisibilidade para a população negra,

contribuindo para o desenvolvimento do sentimento de inferioridade e negação da cor (SILVA; RIBEIRO, 2012). Essa é a triste realidade que influencia diretamente a construção da identidade de uma criança negra no Brasil.

O desenvolvimento da identidade está intimamente ligado aos processos de socialização, formados a partir da relação com os outros. É por meio de interações sociais que uma criança negra observa semelhanças e diferenças entre ela e o grupo social no qual está inserida, pois o outro pode lhe servir de referência. Enquanto a criança está no seio familiar ela está cercada de bons sentimentos.

Enquanto eu estava guardada no seio familiar, sentia-me segura e amada. Dentro daquele ambiente, mesmo minha mãe sendo rígida na educação, eu me sentia protegida. Talvez pela não alfabetização, ela não soube como me preparar para ingresso no ambiente escolar, o que acabou se tornando muito traumático para mim.

Para Souza (2007), quando a criança negra é inserida em um grupo que se diferencia da família, ela se depara com a diversidade social. A entrada para uma instituição de ensino escolar aumenta o seu universo social, possibilitando a convivência com diferentes culturas e fará com que ela perceba as particularidades de outras crianças e como esses traços são percebidos pelos professores.

Depois da minha família, o meu maior grupo social encontrava-se na escola, onde eu estava na maior parte do tempo “sozinha”, dispunha de poucos amigos, e era ignorada pela maioria em razão do meu tom de pele e dos meus cabelos enrolados (minha mãe os mantinha sempre presos). No intervalo da aula, o “recreio”, as crianças faziam piadas, riam entre si, e poucas vezes eu era convidada para participar das brincadeiras. Não me recordo de um único educador(a) negro(a) que pudesse me representar diante daquele cenário. E de fato não podiam, eram brancos e enquanto educados, foram ensinados a olhar a vida do negro a partir da sua chegada ao Brasil, na condição de servis braçais de seus senhores, executando trabalho duro e árduo.

Analisar questões que dizem respeito ao racismo, discriminação e preconceito existentes no ambiente escolar daquela época parecia não ser de extrema importância, uma vez que éramos a minoria e pobres. Dava para contar nos dedos o número de alunos negros do meu período.

Para Silva e Ribeiro (2012), o racismo gera efeitos que precisam ser combatidos logo na primeira infância, pois a construção da identidade da criança negra já começa a se comprometer em grande parte devido ao comportamento por parte dos docentes, que carrega os mesmos conteúdos depreciativos que a sociedade demonstra em relação ao negro.

Silva (2000) relata que, em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir identidade, pois ela é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou homossexual", "sou jovem", "sou homem".

Já para mim, foi extremamente doloroso, pois eu tinha conhecimento que era diferente das demais crianças principalmente pelo meu tom de pele, como diziam eles. Incontáveis vezes estive sozinha porque era a “pretinha suja”. Sentia-me estranha e desconfortável e se pudesse não ser notada, era melhor, assim não seria motivo de piadas e risadas. Ao olhar para esse momento, percebo que assumir uma identidade racial em nosso país, principalmente a negra, realmente é difícil, já que o próprio livro didático não colocava o negro numa posição de destaque. E é claro que isso me gerou danos na infância, tive a minha cultura e história afrodescendente suprimida em sala de aula, levando-me a deduzir que o meu povo era aculturado devido à estigmatização. Nessa temática, a minha identidade racial de criança negra deixou de ser promovida mediante a ausência de políticas afirmativas.

Assim concebida, a identidade parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. Identidade e diferença: aquilo que é e aquilo que não é. (SILVA, 2000, p. 2)

Sobre identidade, o referido autor nos apresenta a diferença em relação àquilo que o outro é: “ela é branca”, “ela é negra”, “ele é homem”. Ou seja, a identidade só existe porque há diferença. O que para mim estava claro: eu era a criança negra e as demais crianças eram brancas. Para que eu conhecesse meus referenciais positivos e formasse a minha identidade, a escola necessitaria ter abordado de forma real e não estereotipada as questões raciais. Sendo esse o papel fundamental do educador, como facilitador do convívio, das relações.

A diferenciação pelo que somos acontece, em primeiro momento, pela convivência com nossos familiares e, posteriormente, dentro do ambiente escolar. É assim que a criança vai construindo sua própria imagem. De tal modo, a percepção do outro, no que diz respeito à identidade racial, é significativa no ato de educar uma criança.

Na minha percepção de vida, a escola deveria ser um espaço sociocultural, onde fosse possível refletir junto ao educador sobre toda a nossa nação, o que não ocorre. Muitas vezes, temos presenciado a escola como um palco de constante exclusão.

Naquele tempo e a meu ver, apenas as crianças brancas desfrutavam de certos privilégios, como se a ordem social vigente estivesse posta somente para garantir os interesses desse grupo. O que me dava a sensação de haver um profundo abismo entre nós, pautado pelas nossas diferenças fenotípicas. Isso era evidenciado em dias de apresentações comemorativas,

sempre uma criança branca era escolhida para recitar, ler ou entregar as flores. Eu obviamente fiquei com uma desconfortável sensação por ser negra.

Neste contexto, é extremamente doloroso assumir uma identidade racial, principalmente porque a sociedade, na maioria das vezes, não traz o negro como algo positivo, tratando-os com diferença (e indiferença) causando diversos danos, principalmente numa criança. Nesse contexto, Nascimento (2008, p. 14) explica: “a falta de conhecimento sobre suas origens contribui para que os afrodescendentes tenham pouca autoestima, o que impede seu acesso pleno às oportunidades e mina sua capacidade de lutar por direitos.”

A autora deixa claro como a falta de conhecimento gera impasses nas relações para a população negra, tanto sociais quanto raciais, por não terem a história do seu povo explorada em sala de aula, mostrando que esses povos possuem uma cultura rica e foram os construtores do nosso país.

Ao mesmo tempo em que esse processo discriminatório produzia minha inferioridade através do olhar do outro, eu buscava alternativas, para que de algum modo me adequasse àquele grupo. De fato, faltava-me a compreensão para entender que o mundo separava as pessoas (crianças) pelo tom de pele.

Nessa temática, para que a identidade racial da criança negra seja de fato desenvolvida, existe a necessidade de se desenvolver o tema em sala de aula. O que no passado não acontecia. Atualmente está assegurado pela Lei Federal nº 10.639/03. Isso se deve graças à luta do movimento negro, em específico, desde o início do século XX (PEREIRA, 2012) para que o Estado brasileiro reconhecesse o racismo e traçasse estratégias para combatê-lo. Antes mesmo, a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada no ano de 1931 em São Paulo e o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1941 também na mesma cidade, constituíram duas das mais importantes organizações do movimento negro e já contavam com escolas para alfabetizar pessoas negras (PEREIRA, 2012).

Ainda de acordo com o autor, foi no ano de 1988 que o movimento ganhou forças após inúmeras manifestações, tornando possível a conquista de um lugar político e social, especialmente no campo da educação.

O ambiente escolar, para mim, teria sido mais produtivo se essa lei já existisse, dado que ir à escola teria sido prazeroso. Neste ponto, vem-me à lembrança as palavras da minha mãe, que desde cedo sempre me incentivou aos estudos e repetia inúmeras vezes: “estudar é a esperança do pobre, você não vai trabalhar em casa de família como eu”. A todo momento a profecia dela ressoava em meu ouvido. Ao mesmo tempo, ninguém poderia me tirar aquilo que

já estava em mim introjetado. No pensamento dela, estudar era como uma atividade “redentora” para uma filha negra, capaz de salvá-la da vida difícil de uma sociedade totalmente racista.

3.2 Como a identidade negra pode ser afetada pelo racismo

A primeira definição que encontramos no dicionário Aurélio para a palavra racismo diz respeito ao preconceito e discriminação relacionados a quem possui uma raça ou etnia diferente, geralmente se refere a segregação racial, comportamento hostil dirigido às pessoas ou aos grupos sociais que pertencem a outras raças e/ou etnias.

Para percebermos o mundo e o nosso redor, lançamos mão dos órgãos do sentido para fazermos essa percepção, projetando sobre o outro aquilo que pensamos que ele é. Por outro lado, de acordo com o meu ponto de vista, o preconceito depende do objeto porque há neste algo que faz despertar no preconceituoso o seu preconceito. A vítima de um preconceituoso necessariamente não precisa ser a mesma, mas naquele momento a vítima era uma menina negra.

De tal modo, não fui exceção. Tive a vida marcada pelas dificuldades de uma família afrodescendente e pobre, em uma cidade interiorana, predominada pela elite branca local, onde os negros serviam aos brancos, incluindo minha mãe que também prestava serviços como empregada doméstica.

Cresci observando pessoas brancas ocupando lugares de destaque: era a professora do colégio, o dentista que uma vez por semana fazia plantão para avaliar as crianças na escola, o médico da unidade de saúde, o dono da padaria da esquina, todos os moradores de um prédio onde morávamos como zeladores, os patrões da minha mãe, entre muitos outros. Tais situações alimentavam a ideia que eu tinha de uma suposta superioridade branca, o que contribuía para o desejo, de minha parte, de pertencer ao grupo branco, levando-me a rejeitar as minhas características de matriz africana.

Exemplo disso é o meu cabelo enrolado, pois além do meu tom de pele escuro, ele também servia de piada: “cabelo de vassoura”, “pixaim”, “bombril”, entre outros tantos nomes pejorativos. Por esse motivo, minha mãe sempre os prendia e fazia tranças, como se tentasse me aliviar de alguma maneira. Tenho pouquíssimas recordações do meu cabelo solto, nos raros acontecimentos sociais, lembro-me que passava o dia com o cabelo enrolado em coquinhos para que ao soltar ele não ficasse “armado”. Isso para mim era total anulação e só reforçava que

minhas características eram diferentes, sendo que me vi obrigada a construir um referencial sobre o que é belo a partir de uma referência eurocêntrica de beleza, neste caso, um padrão estético que ligava o conceito de belo aos cabelos lisos. Por esse motivo, aos quinze anos adotei o cabelo alisado por procedimento químico para ficar igual às meninas da minha idade, o que durou pelo menos vinte anos da minha vida.

Nesse sentido, para Gomes (2008), a noção de democracia racial encobre os conflitos raciais. A institucionalização de um padrão liso para os cabelos camufla a possibilidade de se ter um pertencimento étnico-racial africano, não permitindo a construção de uma ligação com as ancestralidades negras e o reconhecimento de beleza étnico-racial distinta da europeia.

Ressalto aqui o importante papel que cabelo e cor da pele assumem frente à identidade negra, sobretudo do cabelo. Para mim, o cabelo sempre foi uma forte marca identitária e, em algumas situações, fazia-me sentir inferior, por ser diferente.

Esse conceito de desigualdade e tantos outros me apontavam que ser negra era pertencer a uma classe selecionada que, independentemente de qualquer coisa, sempre ocuparia os níveis mais baixos da sociedade. E tal pensamento era reforçado pelos livros didáticos, quando nas aulas de História se podia observar as imagens dos negros sempre associadas ao sofrimento e à desvalorização.

Certa vez durante uma aula do ensino fundamental, antiga quinta série, o professor branco, sorridente e alinhado em seus trajes elegantes, ordenou aos alunos que se dividissem em grupos para a elaboração de um trabalho em sala de aula. Eu abominava esse tipo de atividade, pois os alunos manifestaram suas preferências por estarem com aquele ou outro colega. Mais uma vez fiquei de fora da seleção. Solicitei a uma colega se eu poderia participar do grupo dela. Sem hesitação, a resposta dela que recebi foi: “sai pra lá preta nojenta”. Isso ainda me causa incomodidade cada vez que relembro. Com o propósito de amenizar tal situação, o professor fingiu ignorar e me direcionou para fazer parte de um grupo composto somente por meninos. Esses meninos ignoraram a minha presença e não me permitiram participar ativamente do que estava sendo feito.

Mais uma vez rejeitada, sofria em silêncio. Uma voz abafada gritava no meu peito. Sentia-me uma representante da fragilidade, estereótipo de pouca inteligência, que nada tinha a ver comigo, mas com o meu passado escravista, no qual se acreditava que o negro não era provido de inteligência. Assim, eu era vista pelos meus colegas como alguém com pouca capacidade intelectual.

Percebe-se a dificuldade que o educador em pleno exercício de sua profissão, como mediador do conhecimento, sentiu ao se deparar com a situação do racismo bem diante de seus

olhos. Em outras situações, nas poucas vezes que recorria aos professores, tentavam camuflar a prática do preconceito dizendo: “o que foi isso fulano? Respeite a Luzia, ela é igual a você!” Esse tipo de ação acabava por me deixar sem autoestima, pois o meu desejo era de que o professor explicasse aos colegas que fenotipicamente éramos sim diferentes, mas que eu possuía uma história, uma identidade deixada pelos meus ancestrais, silenciados pela matriz cultural europeia.

Isso se dava porque as narrativas históricas enfatizavam, em sua maioria, a formação da identidade histórica, cultural e social de um Brasil sob a ótica europeizada (SOUZA et al., 2007). Nesses relatos, os negros são excluídos socialmente por suas condições e a África era vista apenas como um lugar onde se buscavam os escravos, deixando de lado as enormes contribuições que esses povos trouxeram para nós.

Ferreira e Camargo (2011), ao analisarem livros didáticos, mostraram que frequentemente os personagens negros são vistos como escravos, pessoas humildes, prestadores de serviços domésticos e pobres, dentre outros. Sendo assim, esses livros acabam associando o negro aos segmentos sociais considerados de menor valor, o que acaba por desfavorecer a autoestima do negro através da visão estereotipada de suas características pessoais.

Na escola presenciei e vivi o racismo por parte dos educandos. Foi onde ouvi muitas frases preconceituosas. Os momentos que antecediam a minha chegada ao grupo eram os mais tensos.

O grupo escolar ficava bem próximo da nossa residência, uns duzentos metros para ser mais precisa. Era um prédio mediano, muito antigo, de cor clara, construído em 1901, composto por dez classes. O piso das salas era de madeira e tinha um cheiro característico. O teto alto garantia o conforto térmico nos dias quentes. As janelas eram grandes, de vidro e cobertas por cortinas de algodão. Do pátio interno os alunos tinham acesso às salas através de duas escadarias. Entre as escadarias havia um corredor externo onde todos os dias o diretor se posicionava diante da bandeira hasteada para entoar o hino nacional em coro com os alunos, antes de entrarem para as salas de aula. Em torno do prédio havia um grande espaço, cercado por muros altos, algumas árvores, uma quadra de esportes, sem nenhum tipo de brinquedo, espaço no qual os alunos se divertiam correndo e gritando.

No intervalo das aulas, recreio, os pupilos se reuniam em grupos para as brincadeiras. O intervalo podia até ser pequeno, porém, a nossa (ou melhor a deles) brincadeira preferida era o “jogo de queimada.” Para “queimar”, era preciso dividir o grupo de crianças em dois times iguais. O jogador que estivesse com a bola deveria arremessá-la e tentar acertar (queimar) uma criança do time adversário. Quem fosse acertado pela bola saía do jogo e subia para o que

chamavam de “inferno”, situação em que o jogador ficava neutro. Nas raras vezes em que me deixavam participar, eu era a primeira a ser eliminada por um arremesso de bola tão intenso que me fazia momentaneamente engolir o fôlego.

Nesses momentos sentia como se o mundo não fosse um lugar tão bom assim. Pensava que talvez o Deus punitivo que me foi ensinado na igreja estava me castigando por algum motivo, ideia reforçada pelo comentário de algum aluno que falava enquanto os demais riam: “sabe o motivo pelo qual você é preta? Olhe para suas mãos, são brancas! Então, quando Deus nos pintou você estava agachada com as mãos no chão.”

Aqui deixo claro o contexto de desigualdade constantemente vivido devido às situações de discriminação, de preconceito e segregação, além da forma como me enxergavam e da forma como o mundo me foi sendo apresentado. Nesse contexto, eu evitava demonstrar às pessoas a minha dificuldade diante dos acontecimentos.

Mesmo assim, um sentimento de inferioridade aflorava, fazendo-me, de forma inconsciente ou não, desvalorizar e negar minhas tradições, minha identidade. O racismo, sem sombras de dúvidas, causa impactos danosos na vida de qualquer criança. A responsabilidade do adulto é muito importante nesse momento. Nesse quesito, não pude contar com a preciosa ajuda da minha mãe, mesmo porque ela cresceu e conviveu nesse ambiente de desigualdade e não representatividade, o que para ela tornou-se algo comum. Ao conviver com essa realidade a vida toda, ela teve a ilusão de que negros deveriam necessariamente ocupar lugares diferentes na sociedade.

Diante da televisão, dos livros didáticos e infantis, fui percebendo a minha imagem distorcida de lugares e papéis, de acordo com a cor da pele e a aparência. Sendo assim, o referencial de indivíduo perfeito era o de um ideal branco, o que culminou para que eu tentasse me encaixar nesse modelo “ideal”. É na infância que os processos identitários iniciam gradativamente, primeiramente dentro da família e sucessivamente dentro dos demais grupos.

Outros aspectos em relação à representatividade me ocorreram no âmbito escolar. Lembro-me que nos espaços de convivência (pátio, corredores, biblioteca...) não havia cartazes, fotos ou livros infantis que expressassem a presença de crianças negras na sociedade brasileira. Na roda de leitura, os personagens que compunham a história eram brancos. Em datas comemorativas, como o Dia das Mães, recebíamos um desenho para pintar e, em geral, a ilustração trazia uma família branca. Eram várias as atividades propostas pela escola eu não me reconhecia.

Tais situações reforçavam ainda mais a ideia da superioridade branca. Além do mais, era perceptível a diferenciação entre os alunos por parte de alguns professores, um certo

tratamento diferenciado na expressão de afeto. Na relação com alunos brancos, o contato físico era constante, como beijos e abraços, enquanto comigo, essa expressão de afeto nunca aconteceu, não me recordo de ter recebido um abraço sequer. Essa situação me colocava em constante penar ao perceber que as crianças brancas eram bem aceitas.

Isso se tornava ainda mais claro nas festividades juninas, momento em que as crianças se apresentavam por meio de danças. Eu era movida pelo grande desejo de usar um vestido florido com laços e um chapéu de tranças, porém, como éramos evangélicos, a minha mãe nunca permitiu a minha participação, repetindo as palavras outrora proferidas pelo pastor: “isso é coisa do demônio, além do mais, as comidas são oferecidas aos santos, se comer é perigoso até morrer”. Mas na escola acontecia um fato que ela desconhecia, a professora sempre me obrigava a ser o par de alguém caso algum aluno faltasse no dia do ensaio (e os meninos nunca aceitavam de bom grado serem o meu par). Certa vez, no momento do ensaio, um deles colocou uma meleca do nariz na minha mão a fim de me causar espanto. Ou aconteciam coisas desse tipo com meninos, ou me colocavam como dupla de alguma menina. Eu estava sempre em situações constrangedoras.

A escola deveria ter sido o espaço promotor de igualdade nas relações humanas e de contribuição para a minha formação como um todo. Diariamente havia uma batalha a ser enfrentada e um futuro incerto diante de todos esses acontecimentos.

Ferreira e Camargo (2011) relatam que a possibilidade de sucesso de um aluno negro em uma escola pública é menor que a de um branco. Isso se nota ao relacionar o rendimento escolar às relações sociais na escola. Esses alunos também se veem excluídos mais cedo do sistema de ensino, porque geralmente os alunos negros entram no mercado de trabalho mais precocemente.

De tal modo, mesmo enfrentando constantemente o mesmo ambiente constrangedor, eu procurava me dedicar e expor o meu melhor, independente de também estar sujeita a condições socioeconômicas desfavoráveis, o que acabava por favorecer a desigualdade. Consequentemente, o trabalho surgiu de modo precoce na minha vida, mais precisamente aos oito anos de idade, diante de tantas outras dificuldades: a situação econômica familiar era mais uma delas. Iniciei a minha primeira experiência de trabalho cuidando de um casal e crianças de uma jovem senhora branca e rica, de sobrenome influente na nossa cidade. Ali eu pude perceber o quanto o poder aquisitivo segregava as pessoas. Acordava bem cedo, com chuva ou sol, rotineiramente saía sem a minha primeira refeição. Um dia fui de chinelo de dedo e a senhora me perguntou o porquê daquilo. Respondi dizendo que havia me esquecido de calçar os sapatos, quando na verdade não os tinha. Recordo-me que, nesse meio tempo, um tio visitou a nossa

casa e tomou conhecimento da situação. Ele saiu a comprar dois pares de sapatos, pelos quais eu possuía o maior zelo. Dividia meu dia entre o trabalho e a escola. Não me recordo sobre o valor acordado entre minha mãe e a patroa, mas acredito que não chegava nem a metade de meio salário-mínimo.

Novamente o passado escravista presente na minha vida. Em que negros a *priori* foram excluídos socialmente por suas condições de escravos e, enquanto homens livres foram renegados aos trabalhos mais inferiores. E assim foi o início de uma infância roubada e de uma identidade em formação já marcada pelo racismo.

Em meu pequeno barco remei para a adolescência. O trabalho iniciado outrora continuava fazendo parte da minha vida. Foi neste momento que fiz a opção por concluir o ensino médio no período noturno, a fim de sobrar mais tempo para o trabalho e obter um melhor rendimento financeiro. Passei então a ganhar metade de um salário-mínimo.

Conforme a desigualdade aumentava, maior era meu desejo de me tornar tudo aquilo que minha mãe sempre desejou: “estudar é a esperança dos pobres”.

4 FORMAÇÃO ACADÊMICA: O EDUCADOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO

Diante das dificuldades impostas a mim desde muito cedo, o sonho de um dia ser uma profissional de sucesso me fornecia a força necessária para romper toda e qualquer barreira. Quando eu pensava em desistir, olhava para a minha grande incentivadora e sabia que tudo aquilo era mais por ela do que por mim. A cada ano letivo que finalizava, mais uma etapa estava vencida. Porém, não ocorria e nem ocorre assim com todos. Se eu fosse mensurar tudo que foi negativo desde o início e que perdurou durante o meu ensino fundamental, somado a não alfabetização da minha mãe, sair da escola sem concluir o período determinado, teria sido “justificável” diante de todas as formas de preconceito a que fui duramente exposta.

A evasão escolar acontece principalmente com alunos negros e afrodescendentes, sujeitos a baixas condições socioeconômicas, o que fortalece ainda mais a condição de desigualdade. Em 2019, quase metade dos homens negros não concluíram o ensino médio. Entre as mulheres negras, esse índice foi de 33%.¹² A média geral é alta para a população negra e isso revela claramente que o problema possui raízes sociais.

Essa relação está diretamente combinada com a formação da sociedade brasileira. Sobretudo, isso afeta a juventude negra, porque eles, em sua grande maioria, fazem parte de uma classe de baixo poder econômico e, em determinado momento, precisam optar pelo trabalho ou pelos estudos. Essa juventude negra não se reconhece dentro das escolas, nos livros didáticos, nas falas dos professores. Ou seja, apesar de a Lei nº 10. 639/03 enfatizar o trabalho da questão étnico-racial na escola, isso está longe de ser uma prática cotidiana nas escolas públicas.

No ensino médio, com um pouco mais de clareza, as questões sobre o racismo já não me perseguiram tanto. Às vezes saía um ou outro comentário daquele que não se reconhece como racista; portanto, assume falas racistas. Os anos transcorreram até que bem calmos quando comparados aos anteriores.

Ao concluir o ensino médio eu me vi sem direcionamento, sem informação e sem incentivo por parte dos educadores. Eles entravam em sala de aula, despejavam o conteúdo, aplicavam atividades e provas, mas nunca enfatizaram a importância do ensino superior ou de

¹² Os dados são da Síntese de Indicadores Sociais 2019, divulgada pelo IBGE. Segundo uma analista do IBGE, depois da universalização do ensino fundamental na década de 90, os problemas de desempenho e desigualdade educacional por renda e cor ou raça estão no ensino médio e superior. (SARAIVA, 2020)

um curso técnico profissionalizante. Os professores talvez não enxergassem em nenhum de nós potencial para prosseguirmos com os estudos.

Sem dúvida, o papel do professor, além de ser educador e transmissor do conhecimento, é de atuar ao mesmo tempo como um mediador. Ou seja, ele deve se colocar como ponte entre o aluno e o conhecimento, de tal modo que o aluno passe a pensar e questionar por si, sem ser um depósito (BULGRAEN, 2010).

Se o professor assume essa função de mediador, digo até como trabalhador social, na construção de uma sociedade mais igualitária, possibilitando aos educandos que desenvolvam senso crítico e, dessa forma, passem a lutar pelos seus interesses na sociedade em que estão inseridos.

Volto a lembrar dos meus colegas de sala. Todos se ocupavam de seus trabalhos ao longo do dia e à noite se dirigiam até a escola. Muitos faziam o caminho direto, retornando para suas casas bem tarde. Como já chegávamos cansados em sala, todo conteúdo parecia não fazer sentido, pois não havia interação entre aluno e professor. Não me recordo de ter tido a oportunidade de discutir com os colegas sobre nossos projetos de vida. Mais uma vez, enfatizo a importância de se estabelecer diálogo entre educador e educandos, a troca de experiências e vivências em âmbito escolar pode contribuir tanto no direcionamento como nas decisões.

É importante que o professor conheça a realidade de seus alunos, como vivem e se relacionam com o meio, pois isso lhe permite uma certa proximidade. Compreendendo seus alunos, o professor tem a possibilidade de atuar e interferir positivamente no processo educacional e na formação desses indivíduos (JUNCKES, 2013). Justamente por prejudicar a realidade de todos ali envolvidos, os professores não nos trouxeram motivação para buscarmos mais. O ensino médio não podia ser o fim. Pego-me refletindo muitas vezes: quantos ali tinham sonhos de ingressar num curso de graduação e, pelos mesmos motivos que eu, sentiam-se incapazes.

Finalizei o ensino médio com a sensação de vazio. Por não ter um direcionamento adequado, diante da nossa situação econômica, eu não via meios de continuar estudando. Fiquei um ano paralisada dentro de um mundo incompleto para mim. Durante esse tempo eu percebi o quanto teria sido fundamental e primordial a mediação e a orientação de um professor a respeito dos caminhos para se chegar a cursos de graduação, mesmo para os alunos de baixa renda, como era o meu caso.

Após um ano, chegou o momento de escolher um curso universitário e definir como seria a minha vida tendo uma profissão. O não planejado aconteceu: uma gestação. Isso se tornou um grande embaraço. Foi um período marcado por muito choro, profunda tristeza e

muitas incertezas em relação ao meu futuro. Foi preciso enxugar as lágrimas, colocar os sonhos na gaveta e enfrentar a maternidade e um casamento contra a minha vontade, tão precocemente. Fui invadida pelo sentimento de perda.

Tal sentimento pode ser explicado pelo estudo de Santos (2018). A gravidez precoce apresenta consequências sociais, pois há um rompimento dos projetos pessoais. É muito comum que a envolvida se afaste dos ambientes de interações sociais e passe a enfrentar conflitos diante das mudanças.

Naquele momento, foi preciso interromper um projeto de vida, como o de continuar estudando. Tive que assumir o papel de dona de casa. Entretanto, o cuidar da minha filha foi tido como um aprendizado diário, uma busca constante pela superação e afirmação de que tudo aquilo seria passageiro. Novamente o apoio da minha mãe foi essencial.

4.1 Formação acadêmica: o que antecedeu a graduação

Dois anos após a concepção da minha filha, o matrimônio chegou ao fim após vários incidentes de agressões ocorridos em âmbito familiar. Novamente não fui alcançada pela lei de proteção às mulheres, uma vez que entrou em vigor três anos mais tarde.

Decidi iniciar um curso técnico profissionalizante de enfermagem, no Centro Paula Souza,¹³ localizado na cidade de Amparo – SP. O prédio em estilo neoclássico é uma cópia idêntica das fábricas europeias, dividido por dois pavimentos onde aconteciam as aulas. Tomei conhecimento dos cursos ali oferecidos por intermédio de uma aluna da instituição. A chance de inserção no mercado de trabalho após a conclusão do curso era promissora, além do que, era gratuito. Havia os investimentos com materiais, mas os custos eram bem baixos. Nesse período eu me encontrava sem trabalho fixo, fazia uso dos ensinamentos da minha avó na culinária e elaborava pratos doces e salgados sob encomendas, a fim de obter rendimentos para me manter.

Luzes se acenderam. Abri a gaveta e retomei meu sonho de continuar estudando. Confesso, foi uma feliz escolha para aquele momento. Ali tive a oportunidade de conhecer

¹³ Em 06 de novembro de 1970, pelo Decreto nº. 553 do Governo do Estado de São Paulo, é criado o Colégio Técnico de Amparo iniciando suas atividades em 1971, quando tem início o Curso Técnico de Eletromecânica, formando Técnicos de nível médio para atender às novas demandas da indústria. E a partir de 1994, por decreto do Senhor Governador do Estado de São Paulo, a Escola Técnica Estadual João Belarmino passa a integrar a rede de Ensino Técnico do Centro Paula Souza, iniciando nova fase de histórica existência pelas quais ficou conhecida como: Escola de Artes e Ofícios; Escola Profissional; Escola Industrial. (BREVE, 2020)

professores que foram os meus grandes incentivadores. A interação professor – aluno havia se tornado muito mais dinâmica. O professor já não era mais um mero transmissor de conhecimento. Era um orientador, um estimulador de processos que me conduziram enquanto aluna a constituir meus próprios conceitos, atitudes e habilidades que me permitiram crescer como pessoa, cidadã e futura trabalhadora na área por mim escolhida. Uma influência verdadeiramente positiva. Fui capaz de compartilhar da história de vida de outras pessoas e novamente me olhar como protagonista da minha. Aliviada por não ser mais apontada em sala de aula.

Enquanto aluna, pela primeira vez, fui capaz de sentir uma influência verdadeiramente construtiva por parte dos meus educadores. Era notório que eles não apenas estavam preocupados em formar trabalhadores para atender às exigências do mercado de trabalho, mas indivíduos críticos capazes de transformarem o mercado de exploração, outrora conhecido por mim desde os oito anos, em um mercado que valorizasse a mercadoria do conhecimento.

Para obter todo esse sucesso e contribuir de maneira efetiva, concordo com as palavras de Junckes (2013) quando preleciona que o profissional da educação necessita saber conceitos básicos, como: educação, sociedade, aprendizagem, conhecimento para o êxito da sua atuação. Além de todos os conceitos referidos pela autora, aqueles professores conheciam a realidade de cada aluno ali presente. A compreensão do outro possibilitava e facilitava o aprendizado.

Percebe-se que tal escolha foi norteada de acordo com os preceitos da minha avó. E ela exercia o dom da benzedura para auxiliar as pessoas acometidas por enfermidades e era uma parteira. Ambos os ofícios, se posso assim nomear, eram utilizados de forma inata em prol da saúde do outro.

A duração do curso profissionalizante foi de dois anos, um período marcado por outros desafios: novamente na casa da minha mãe, desta vez com uma criança e, junto a isso, a situação do desemprego. Economizávamos ao máximo para garantir que os dias transcorressem sem que nossos filhos, meu irmão com três anos e minha filha com dois anos, sofressem danos. Muitas etapas conturbadoras nós já tínhamos enfrentado juntas. Essa seria apenas mais uma.

Uma etapa havia sido concluída ao término do curso. O mercado de trabalho me aguardava. Após seis meses conquistei uma oportunidade de trabalho junto ao hospital da minha cidade. Coloquei meu aprendizado em prática e adquiri novos conhecimentos ao lado de uma envolvente equipe. Algum tempo depois, paralelamente, fui atuar numa renomada clínica particular por indicação de uma antiga professora do curso profissionalizante. Uma mulher negra dotada de imensurável conhecimento e compreensão. Ela tinha o doce na fala e um

acolhedor brilho no olhar. Ela foi uma das pessoas mais éticas que tive a honra de conhecer e dela receber ensinamentos.

Entre um plantão e outro, os dias passavam bem depressa. Estava vivendo a canção do Cazuza “O tempo não para”. A gratidão caminhava ao meu lado. Estava feliz, mas ainda não realizada.

4.2 O tempo não para: meu encontro com a nutrição

“Ser nutricionista é vitamizar planos, dar energia a sonhos, alimentar ideias”. (Carin Weirich)¹⁴

O curso profissionalizante havia me proporcionado meios de querer um pouco mais. Habitava em mim um desejo maior: o de fazer um curso de graduação. No curso técnico de enfermagem, além de todas as disciplinas apresentadas, tive também uma breve introdução sobre nutrição. Contudo, ao cuidar de pessoas enfermas, despertou em mim um novo horizonte: ser nutricionista. Ao ler os prontuários médicos, fui percebendo que as dietas (refeições) prescritas pelos médicos se relacionavam de acordo com o diagnóstico apresentado por cada paciente.

Dentro do ambiente hospitalar, a responsabilidade pelo preparo das refeições é da cozinha, uma unidade fundamental do Serviço de Nutrição e Dietética (SND). É o local onde a prescrição dietética, elaborada pelo nutricionista hospitalar, transforma-se em variados tipos de refeições. Elas devem atender aos critérios nutricionais, além de satisfazer aspectos sensoriais, socioculturais e hedônicos dos pacientes (ALENCAR, 2019).

Dentro desta unidade, a etapa de planejamento de cardápios acontece a partir da seleção de preparações que irão compor as refeições de uma dieta base, ou seja, um tipo de refeição normal e, a partir desta, as dietas vão sendo modificadas para se adequarem à condição clínica de cada paciente.

Sendo assim, ao pesquisar sobre nutrição e alimentação, acabei descobrindo que dentro desse universo estava o conceito de promoção da saúde.¹⁵ Além do mais, o alimento está

¹⁴ A Professora Doutora Carin Weirich Gallon é nutricionista e, atualmente, atua como coordenadora do curso de nutrição da Universidade de Caxias do Sul (UCS). É uma profissional com bastante visibilidade nas redes sociais e algumas de suas frases, como a mencionada na epígrafe, são muito conhecidas entre os nutricionistas.

¹⁵ O termo promoção da saúde não é recente. No entanto, somente nos últimos vinte anos é que a promoção da saúde reaparece enquanto estratégia promissora para o campo da Saúde Pública. A valorização do conceito de

presente em todos os ciclos das nossas vidas, respeitando cada etapa, desde a fase intrauterina até o envelhecimento.

De acordo com o Guia Alimentar da População Brasileira (BRASIL, 2014a), uma alimentação adequada se dá em função do consumo de alimentos de forma balanceada, respeitando os princípios da variedade, da moderação e do equilíbrio. Sendo assim, o estímulo a ela pode ser benéfico em qualquer fase da vida.

Uma alimentação saudável também diz respeito à forma como esses alimentos são preparados e combinados entre si, contribuindo de forma essencial para a saúde. Já os alimentos ultraprocessados, em sua grande maioria ricos em açúcares, têm uma composição nutricional desbalanceada, o que tende a favorecer o desenvolvimento de doenças.

Cheguei ao Curso de Nutrição conduzida pelo desejo de descobrir como a alimentação influencia a vida de um indivíduo. Elegi uma universidade particular, o Centro Universitário de Jaguariúna (UNIFAJ), pois eu desconhecia o meu potencial para competir por uma vaga numa universidade pública.

Dentro dessa instituição, encontrei mais do que mestres, conheci verdadeiros amigos e por eles fui auxiliada no decorrer dos anos da minha graduação. A cada aula, novos aprendizados eram alcançados com trocas valiosas entre os colegas de turma e os professores. Aprendi a consultar artigos científicos, interpretar gráficos de dados, realizar experiências em laboratório, discutir os resultados obtidos e entender as questões relacionadas à alimentação do ser humano. Isso tudo só foi possível por conta do importante papel do professor enquanto mediador do processo ensino – aprendizagem.

A esse respeito, noto que o professor deve se mostrar competente em sua área de atuação, demonstrando domínio da ciência a que se propõe ensinar, com uma postura didática que não se traduz como “despejar” conteúdos sobre os alunos, sem lhes dar a oportunidade de questionar (JUNCKES, 2013). Os professores da graduação trouxeram para o meu campo a aprendizagem de forma criativa, sendo assim, fizeram a diferença não somente em sala de aula, mas também na minha vida acadêmica. Acredito que, com a passagem dos anos, a interação entre professor – aluno se tornou mais dinâmica devido aos avanços sociais, educacionais e tecnológicos.

Essa minha escolha, de me tornar uma nutricionista, talvez tenha sido norteadada invisivelmente pela memória involuntária oriunda dos aromas e reminiscências do passado, das

promoção da saúde na atualidade surge como resposta à crescente medicalização, à baixa eficácia dos serviços de saúde e aos altos custos do setor. (FERREIRA; MAGALHÃES, 2007)

lembranças da minha avó cozinhando à beira do fogão de lenha, do cheiro perfumado daqueles alimentos, principalmente dos doces.

Penso também no açúcar, participando frequentemente da vida da família e em especial da minha, pois a minha singela paixão era ficar por perto toda vez que minha avó ou minha mãe se propunham a preparar algum tipo de doce. Eu participava ativamente do começo ao fim. Gostava de observar a transformação do açúcar misturado ao leite com coco ou amendoim, eram os meus preferidos. Gostava de ver aquele caldo todo engrossar e se transformar em deliciosos pedaços macios.

Foi essa presença alimentar tão importante que trouxe o despertar da minha busca pelo conhecimento sobre os alimentos, principalmente o açúcar.

Eu desejava compreender a química que deixava as pessoas tão felizes ao consumirem aqueles deliciosos quitutes. O ingrediente principal daqueles tachos foi oriundo de uma gramínea, um dia plantada e transformada em açúcar pelas mãos de um negro africano. É muita ancestralidade presente em um único ingrediente.

O alimento pode ter muitos significados, além de uma mera ingestão de nutrientes, agindo como despertador de sentimentos, vivências e memórias.

Ainda sob essa perspectiva, a rememoração afetiva que correlaciona o sabor doce à sensação de bem-estar, torna-se importante no processo de entendimento do açúcar, percebido como o alimento mais sedutor da história da humanidade.

Schwarz (2019) alerta em seu estudo: o consumo em excesso de açúcar está associado, além da questão estética do excesso de peso, à deficiência de nutrientes essenciais (cálcio, vitamina A, ferro, zinco, fibras), causando várias anormalidades metabólicas adversas à saúde, como obesidade, além de possíveis problemas psicológicos decorrentes da ingestão excessiva dele. Essa problemática relacionada ao consumo excessivo de açúcar é um dos pontos principais de atuação do nutricionista, enquanto promotor de saúde em educação nutricional. Como nutricionista, estou devidamente habilitada e capacitada para orientar e obter o sucesso de tratamento.

Nesse contexto, considerar que determinada população precisa ter os hábitos alimentares alterados é sem dúvidas um grande desafio para as políticas públicas e para a educação em nutrição.

A minha escolha por essa profissão também teve os seus desafios, tendo em vista a dificuldade que rege o comportamento alimentar.

Mais uma vez, o período da graduação foi partilhado com o trabalho. Novamente a educação me preparando para as exigências do mercado de trabalho. Mas, desta vez, com um

grande diferencial, me proporcionando uma compreensão do mundo que me cercava, levando-me a um posicionamento de vida isento de superstições e a uma postura mais adequada sobre a minha participação na sociedade.

O processo de aprendizagem também envolveu os conhecimentos que outrora adquiri durante o curso profissionalizante, pois ambas as profissões exigem humanização e sensibilidade com as questões sociais. Visar o bem-estar de todos, portanto, é o primeiro passo para se tornar um bom profissional da saúde. Por esse ponto de vista, mais uma vez, eu estava sendo guiada pelos passos da minha avó, pois ela sempre gostou de ajudar as pessoas pelo dom da benzedura, trazendo a elas o alívio das mazelas que as acometia, por meio da infusão de ervas, caminho que mais tarde eu também percorri dentro da nutrição, estudando fitoterapia.

O último semestre do curso de nutrição, foi finalizado com êxito em dezembro de 2012. Mais uma etapa concluída: eu estava formada como nutricionista.

Quanto às minhas fontes de conhecimento, que no começo da vida escolar pareciam escassas, quase secas, tornaram-se, com o passar do tempo, ricos mananciais.

4.3 Entre nutrição e açúcar: os temidos medos desse sabor doce

A doçura sempre foi relacionada ao prazer, como a mais sutil e agradável sensação desde muito tempo. Chega até ser involuntário, pois, se bem observarmos, de todos os paladares é o único que traz satisfação imediata e em total intensidade. Como fonte de energia, o sabor doce é um grande atrativo.

Contrapondo essa sensação, inebriante para alguns, com o passar do tempo o sabor doce assumiu o papel daquilo que se é temido. Essa ótica radicalizada tira a expressão da importância que o açúcar teve ao longo dos tempos, pois nenhum outro produto agrícola designado para a alimentação humana foi motivo de tanta história. Mobilizando ao longo de anos homens e nações em sua cobiça e que veio encontrar seu campo fértil em nosso país.

Desde que optei pelo curso de nutrição, passei a me preocupar com a alimentação, não somente a minha, mas de todos que estavam ao meu redor. Estudava-se no curso que todo excesso, dependendo do tipo de alimento consumido, causava malefícios à saúde, em especial o açúcar. Já tinha conhecimento de que tal ingrediente continha um alto valor energético, levando em consideração que a humanidade sempre consumiu açúcar, fiquei no meio termo e fui reduzindo o meu consumo aos poucos.

Lembro da minha avó sem preocupação à beira do fogão. Cada vez que a mão preta alcançava a cuia de açúcar, os grânulos de açúcar caíam feito chuva sobre a panela. Lembro também do xarope de agrião que ela me dava quando a tosse me acometia, viscoso e bem adocicado. Era preciso deixar o frasco no alto, do contrário eu mesma me servia. Ao benzer alguma criança, ao final lhe era servida uma infusão adoçada. Acima de tudo, ela sabia acalentar pelo sabor doce.

Atualmente, é cediço o açúcar em quantidades excessivas de consumo ao dia, podem trazer graves danos à saúde. A OMS (2015) enfatiza ainda que, mais da metade da população, em vários países, está acima do peso, o que já se configura uma epidemia de obesidade. Sabe-se que a principal causa da obesidade está na mudança do estilo de vida e consumo de alimentos excessivamente açucarados, no caso os industrializados.

Até o momento da minha chegada à graduação eu “não sabia” o que era o açúcar. Digo isso por não pensar nele como algo prejudicial, para mim era só mais um alimento como qualquer outro. Quando pequena, minha mãe dizia que provocava cáries, mas só se eu não escovasse os dentes. Com o passar dos anos eu nunca questioneei o porquê de uma substância exigir tanta escovação pelo simples fato de entrar em contato com o tecido mais duro do nosso organismo. Em casa as guloseimas eram guardadas em potes bem fechados no alto do armário da cozinha e só me eram oferecidas aos finais de semana. Às vezes eu me aventurava subindo em uma cadeira para tentar alcançar o alvo.

Minha vida teve a doçura do açúcar bem de perto, introduzida pelas mãos de D. Iolanda, que sabia como ninguém elaborar saborosas guloseimas. Em momentos desagradáveis sempre me acalentava com um pedaço de doce ou uma bolacha caseira. Ela sabia como me fazer sentir bem.

Protejo com afeto na lembrança o cheiro da casa dela: um misto de ervas e o cheiro dos doces, dois fortes aromas. Diante de tantas memórias olfativas, a nutrição se estabeleceu diante de mim. Percebo, enquanto profissional, que as orientações voltadas para sobrepeso e obesidade são as mais requisitadas. Sabendo que ambas podem resultar em outras comorbidades.

Analisando a forma como conhecemos o açúcar hoje, percebe-se que essa é relativamente nova. O consumo não era excessivo na alimentação de nossos antepassados. Mesmo porque o seu processo de fabricação era muito criterioso, de preço elevado e o produto final era despachado em caixas para a Europa. Como relata Schwartz (1988), foi um período de intensa atividade, marcado por idas e vindas de escravos ao canavial e junto a tudo isso tinha o ruído constante da moenda.

Ou seja, tanto suor e sofrimento para extrair um produto que alguns anos mais tarde passou a fazer parte da rotina alimentar de maneira danosa à saúde, principalmente se o seu consumo for elevado. De se ressaltar que uma das camadas mais atingidas pelo alto consumo são os jovens.

A alimentação com consumo excessivo de alimentos altamente calóricos e o sedentarismo são apontados como as principais causas da obesidade e as doenças relacionadas a ela.

O Sistema de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico – VIGITEL (BRASIL, 2017) apontou que no Brasil as estimativas de prevalência de obesidade aumentaram de 15 para 18% de 2010 a 2014, em ambos os sexos. Contudo, uma alimentação não saudável e exercício físico insuficiente são os principais fatores de risco para a obesidade. Em relação às doenças crônicas, o maior risco está para o diabetes mellitus do tipo 2. Patologia que atinge com maior frequência a população negra. Na graduação tal fato era comentado, mas nunca aconteceu uma aula para discutirmos a questão fisiológica do porquê algumas doenças eram mais propensas em negros. Ao realizar uma busca rápida na internet, observei vários sites alertando a população negra sobre as patologias em relação às quais a população está mais suscetível.

A saúde da população descendente de africanos é um assunto pouco abordado por especialistas em saúde, seja porque desconhecem a variedade genética desses povos, seja por questões relacionadas ao racismo.

Ainda sobre o diabetes, o índice dessa doença tem se elevado devido ao aumento de sobrepeso e obesidade, associado ao estilo de vida e às modificações na ingestão alimentar, principalmente com o aumento do consumo de açúcares. Durante meu percurso profissional venho observando que não só adultos, mas crianças e adolescentes vêm apresentando uma tendência cada vez maior para o sobrepeso e obesidade, provocando o surgimento de algumas doenças que diminuem a qualidade de vida.

Se na minha infância, o açúcar era um dos meus alimentos preferidos, atualmente eu preciso induzir aos que a mim se dirigem à reflexão dos malefícios que poderão acarretar à saúde devido a essa prática alimentar excessiva. Realizo um trabalho de conscientização, ressaltando a necessidade de assumir bons hábitos alimentares, capazes de prevenir desequilíbrios futuros, bem como, de desenvolver senso crítico e capacidade de escolha. Busco capacitar indivíduos para serem multiplicadores de informações corretas e não serem pessoas alienadas, irresponsáveis com sua própria saúde. As pessoas podem e devem assumir o protagonismo na condução da sua alimentação e, por conseguinte, de sua saúde.

Certamente foi o meu trabalho cotidiano, com delicadeza e altivez, que me permitiu ser capaz de estabelecer um pensamento reflexivo sobre o processo de descobrir como meus pacientes poderiam aprender sobre os cuidados com a saúde através da alimentação e por quais caminhos essas aprendizagens se tornariam possíveis.

Diante de todo o meu passado acadêmico, compreendi que o verdadeiro aprendizado ocorre pelo diálogo, que se estabelece entre aquele que ouve e aquele que narra. O ato de aprender permite que reinventemos os sentidos e que nos recriemos durante esse processo.

Fui compreendendo que os lugares de formação de conhecimento são diversos. Deste ponto em diante, entrelaçando as várias áreas do saber dentro dos princípios da nutrição, descobri-me como uma educadora.

4.4 De nutricionista à docente: o mestrado como mais uma conquista

O campo de atuação do nutricionista teve uma ampliação considerável nos últimos tempos, esse profissional ganhou mais reconhecimento, espaço e, cada vez mais, está inserido em setores e serviços diferenciados.

A resolução nº 600/2018 do Conselho Federal de Nutricionistas dispõe sobre a definição das áreas de atuação destes profissionais e suas atribuições, estabelecendo parâmetros de referência, por área de atuação. No artigo 2º são definidas as áreas de atuação do nutricionista, com destaque para nutrição clínica, caracterizada pela ação competente do Nutricionista em prestar assistência dietética e promover educação nutricional a indivíduos, sadios ou enfermos, visando à promoção, manutenção e recuperação da saúde. (CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS, 2018)

Atuar em consultório sempre foi meu maior desejo. Foi nessa seara que comecei a praticar todo o conhecimento adquirido na sala de aula. Porém, necessitava de algo a mais. Mais uma vez a menina preta estava inquieta.

Quando pequena, surgiam as perguntas entre os demais colegas, sobre o que cada um gostaria de “ser” ao crescer. Ao me concederem a oportunidade da palavra, respondia prontamente: quero ser professora! Eles riam.

Nesse ponto, oportuna a indagação: como nasce um professor? Responderei como eu “nasci” professora. Foi durante o cotidiano da minha atuação prática como nutricionista, regida pelo respeito nutrido em relação aos meus educadores.

O caro leitor deve estar se questionando: com toda a experiência negativa na infância da autora com os seus professores, ainda teria ela o desejo de se tornar uma professora? Pois digo que sim. O professor é sempre um ser de passagem e que faz passar. A adversidade da minha experiência escolar me serviu como motivação pessoal para crescer e, especialmente, para tentar contribuir ativamente para que outras pessoas tenham experiências melhores do que a minha.

No ano de 2015, me foi concedida a oportunidade para atuar como preceptora, e mais tarde como docente do Curso de Nutrição em uma instituição de ensino particular na cidade de Campinas - SP. Um dos momentos mais marcantes da minha carreira, era a minha vez de estar na posição de facilitadora, incentivadora e motivadora do conhecimento, a ponto de colaborar para que os aprendizes chegassem aos seus objetivos. Confesso que, estava feliz, mas tinha medo de falhar durante o processo ensino – aprendizagem.

O desafio de contribuir com o aprendizado de indivíduos foi para mim ainda mais desafiador. Uma busca constante para agregar práticas cotidianas ao processo de ensino. Deste período tenho longas lembranças, dentre as quais destacarei apenas uma. Tão logo fui inserida no meu novo posto de trabalho, recebi uma aluna negra, de traços bem marcantes, dona de um belo sorriso, mas, no fundo, uma tristeza no olhar. A aluna relatava uma certa dificuldade com o aprendizado por não receber a atenção devida por parte de alguns professores. Já os professores alegavam pouco interesse da aluna e a sua vitimização por ser negra. Naquele exato momento compreendi que a vida estava me colocando diante de uma questão social outrora vivida por mim, dando-me a oportunidade do acolhimento. Não imaginava me deparar com essa questão do preconceito dentro de um curso de graduação. Após alguns dias da minha chegada, pude perceber que a aluna se sentia envergonhada em perguntar. Ela chegava sempre mais cedo, ia ao canto dela e lá ficava. A fim de deixá-la à vontade, seu espaço foi respeitado. Ao final de alguns dias, solicitei as atividades para correção. Quando me dei conta, não havia recebido as atividades dessa aluna, que alegava não as ter finalizado. Deixei o que estava fazendo e me coloquei junto a ela, sentei-me ao lado, explicando passo-a-passo aquilo que ela tinha total conhecimento, porém, por medo de ser novamente repudiada, não havia concluído.

Que sensação incrível a de ser tomada pelas mãos. Com o passar dos dias, a evolução da aluna era clara aos meus olhos. Ela já não ficava mais no seu canto sozinha, mas sim, compartilhava do seu conhecimento com os novos alunos que ali chegavam. Isso prova o quanto a interação aluno – professor deve ser dinâmica, humana e sensível. O desafio de contribuir me levou, enquanto educadora, a entender os princípios do não julgamento. Compreendi a missão de estimular o aluno para suas próprias capacidades de aprendizagem, auxiliando-os a tratar as

questões adversas não como empecilhos, mas como oportunidade de crescimento enquanto ser humano.

Até então, possuía somente especializações e cursos na área da nutrição. Junto à oportunidade, em dado momento, fui tomada pela preocupação de que, um curso de mestrado seria imprescindível. Meu primeiro contato com a pesquisa havia acontecido em 2012, ao ser introduzida num grupo de Iniciação Científica da UNICAMP, projeto concluído com êxito. Elaborei meu primeiro projeto de pesquisa com intenção de dar continuidade ao curso de mestrado naquela mesma universidade.

Enquanto os colegas de profissão, em seus projetos, se dedicavam em temas relacionados à saúde e alimentação, meu desejo só aumentava por estudar a história dos meus ancestrais africanos, inspiração que veio após a leitura do livro *O Espírito da Intimidade*, de Sobonfu Somé.¹⁶

Nesse livro, o autor menciona que, ao falarmos em ancestralidade africana, fazemos referência aos nossos ancestrais diretos e indiretos, e, por sua vez, existe um conjunto de ancestrais: “Não precisa ser uma pessoa ou espírito que conhecemos ou imaginamos. Pode ser uma árvore [...]. É possível que seja um riacho correndo longe. Portanto, o que importa é compreender que qualquer pessoa que perdeu o corpo físico é um potencial ancestral” (SOMÉ, 2003, p. 28).

De tal modo, a ancestralidade nos leva a um lugar antes ocupado. Ela é a base fundamental de todas as existências. Enquanto eu percorria aquelas páginas, percebi que tal conceito me possibilitaria, enquanto mulher negra, esboçar novos valores sobre a minha identidade, atrelados às minhas experiências de vida, e, por sua vez, buscar por um mestrado que me proporcionasse estudar sobre o meu povo africano, na fantástica singularidade do aprender, com os valores e sabores do afeto.

Os ensinamentos ancestrais africanos, ressaltados em um estudo de Souza (2005), devem fazer parte da base epistemológica de todo e qualquer pesquisador que pretenda estudar a história e a cultura afro-brasileira. Posso comparar a ancestralidade com uma grande colcha de retalhos coloridos minimamente costurados um ao outro para compor a beleza final do que se espera ver concluído. Ao pensar nesse tipo de pesquisa, eu teria que me atentar para um grande reencontro com as minhas origens, o que não seria assim tão natural. Não seria tão simples coser minha colcha de retalhos.

¹⁶ Ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. O que Sobonfu Somé (2003) tem a dizer reflete a sabedoria de muitas gerações do povo da África Ocidental.

De tal maneira, o mestrado ressignificaria a minha vida, além de ser mais uma grande conquista. A partir dele, eu poderia de fato me consolidar como uma educadora, ainda mais capacitada para se desdobrar em múltiplas possibilidades. Seria possível encontrar-me, perder-me, criar-me e recriar-me continuamente.

O meu desejo por aprender sempre foi maior que eu. Aprender para mim é tornar novo aquilo que remotamente ilumina nossa própria condição. Aprender marca sempre o poder de renascer. Como um rio que flui, não sem as dificuldades das pedras, mas a caminho de um imenso oceano.

Desse modo, reforcei o meu barco e, no final do ano de 2018, decidi prestar a prova do Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

Elaborei um projeto de pesquisa para a linha de políticas públicas, envolvendo a análise e implementação da Lei nº13.666/18 (ASSOCIAÇÃO, 2018), a qual estabelece que os ensinamentos fundamental e médio devem incluir a disciplina de educação alimentar e nutricional (EAN) no currículo escolar. No processo de seleção, no decorrer da entrevista, foi o momento quando tudo mudou: fui questionada por uma das entrevistadoras, a Professora Doutora Maria Auxiliadora Megid, sobre a possibilidade de mudança daquele projeto. De imediato falei que, na verdade, o meu real desejo seria estudar sobre a minha ancestralidade e a História da África. Para mim, aquela alteração significava muito. No mais, “quem pesquisa está sempre suscetível à mudança” (SOUZA, 2005). Fui aprovada e o Professor Doutor Artur Renda Vitorino aceitou entusiasticamente orientar o meu projeto. Um grande pesquisador branco, dotado de propriedade intelectual para falar sobre a História da África.

Com isso, a partir de fevereiro de 2019 dediquei-me a realizar o Mestrado na área de Educação, na linha de Políticas Públicas, o qual me traz enorme satisfação tanto profissional como pessoal. Neste sentido, passei a ler e estudar a História da África em livros, artigos e em revistas impressas e eletrônicas, no sentido de buscar enaltecer a relação aqui proposta entre ancestralidade africana, açúcar e nutrição pela ótica da educação. Ainda dentro dessa temática, estabeleci junto ao meu orientador pontos que pudessem ser entrelaçados com alguns relatos da minha vida enquanto mulher preta.

Tais leituras me proporcionaram uma experiência incrível, porém, um tanto dolorosa. Pela primeira vez, estava experimentando o encontro com a minha história afrodescendente, a História da África.

5 BREVE RETROSPECTIVA: UM OLHAR SOBRE A LEI Nº 10. 639/03

Filiada à linha de pesquisa de Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUC-Campinas, proponho, neste capítulo, apresentar como o ambiente escolar, ao dar ênfase ao ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, pode auxiliar no processo de construção de identidade negra. A escola corrobora como um ambiente social potencial a oferecer repositórios culturais capazes de permitir a produção de identidades negras.

Enquanto eu, criança negra, frente a uma sociedade tomada por valores europeus, me via desprovida de um parâmetro capaz de me fazer reconhecer como parte dela. A minha identidade negra não foi iniciada na infância, acredito que pela falta de representatividade, me fazendo aderir ao ideal do branqueamento, negando assim a minha condição.

Ao lembrar minha infância nos primeiros anos escolares, sou fortemente invadida por um sentimento investigativo para puxar à luz o que estava abstruso. Por que os livros didáticos colocavam os brancos europeus em situações privilegiadas em detrimento dos negros, que sempre foram postos como inferiores e exóticos?

Ao nascimento da minha filha, pensei comigo: “vou enchê-la de histórias étnico raciais, vou falar sobre as diferenças”. Sendo assim, torná-la forte para o seu momento de partilhar sua história no grupo social da escola. Fazer diferente do que minha avó havia passado para minha mãe, que por sua vez passou para mim.

Ensinei para a minha filha que mesmo ela tendo a pele branca, parte de sua origem estava lá na África; sendo o Brasil o país com a segunda maior população de origem africana no mundo, ficando atrás apenas da Nigéria; que o nosso povo africano trouxe para cá suas crenças, sua culinária, sua alegria, seu gingado; enfim, sua cultura. Todavia, mesmo com toda a riqueza de matriz africana, eu sabia muito pouco sobre esse continente e sua cultura, assim como a sua contribuição para a nossa cultura.

Neste ponto, reflito sobre a importância da família no empoderamento da criança negra, a influência dentro de casa. Toda criança precisa ser respeitada para ter autoestima. Imaginem uma criança negra que já nasce predestinada ao preconceito.

A minha filha foi iniciada na educação a partir dos dois anos de idade, em uma escola da rede municipal; transcorrendo de maneira tranquila. No entanto, a história e cultura africanas nunca foram abordadas pelos professores, ao menos não se fazia claro, uma vez que, ao final do semestre, ao receber os trabalhos desenvolvidos por ela em sala de aula, não havia uma única ilustração de uma criança ou família negra. Neste momento ainda não tínhamos a lei vigorando.

Contudo, ocorreu uma transição de colégio, o ensino fundamental se deu na rede particular. Neste local, ela teve seu primeiro contato com o preconceito em relação à sua etnia. No período vespertino em que ela estava, havia somente umas quatro crianças negras, sendo que uma delas estava na mesma sala de aula. Segundo relatado por ela, o professor responsável pelo ensino da história do Brasil, não dava ênfase à importância e contribuição dos negros na nossa sociedade, retratava apenas o que estava ilustrado nos livros didáticos, de homens sujeitos à escravidão, aquela narrativa única historicamente consolidada, pautada, sobretudo, na história dos povos europeus, sendo a participação dos negros exclusivamente como escravizados.

Um dos efeitos da presença de uma história etnocêntrica na escola é a não identificação dos sujeitos em suas respectivas ancestralidades, quando atualmente nosso país possui cerca de metade da sua população se autodeclarando negra (RAMOS, 2014). Essa realidade potencializa a Lei nº10.639/03 que prescreve a inclusão da história e cultura africanas dentro da escola, exercendo o papel de promover o reconhecimento da ancestralidade negra e a identificação de afrodescendentes, ao lado de outras raízes.

Fazendo uma busca por pesquisas que abordam sobre a questão da inclusão do ensino da cultura e história africanas e afro-brasileiras na escola, encontrei uma abundância de estudos, dentre teses como da autora referida acima, dissertações e artigos científicos, principalmente a partir da publicação da Lei nº10.639/03, considerada um marco em termos de políticas educacionais. Penso que a magnitude desses estudos se dá em função de se constituírem em narrativas que falam sobre o negro no espaço escolar.

Portanto, o que se coloca, é a necessidade de dar visibilidade à participação dos povos africanos destacando a formação cultural do nosso país, juntamente aos demais povos.

Ao longo do ensino fundamental, vários foram os momentos em que foi possível perceber o quanto o preconceito estava inserido dentro daquela instituição de ensino, mas não de maneira explícita. Ao examinar os livros didáticos em conjunto com as atividades desenvolvidas em sala de aula, foi possível observar que desde a minha época escolar, nada havia mudado. Estava claro que faltava a criação de um material, cujo objetivo era dar visibilidade à história e cultura negras, a fim de promover a criação de identidade racial, para afirmação por meio de seus protagonistas, da inteligência, perspicácia e da beleza dos personagens negros.

Um dos momentos mais marcantes da minha filha dentro deste colégio, mais precisamente no segundo semestre do sexto ano, foi quando um aluno do ensino médio, filho de um pastor, coagiu um determinado grupo de meninos dentro do banheiro, estes por sua vez, estavam na mesma sala que minha filha, ele pediu aos meninos que ao saírem dali se

direcionassem a ela falando: você é *made in*¹⁷ África. No entanto, os alunos contaram a ela o que havia sucedido, por um momento ela ficou parada sem entender e ao sair chorando dirigiu-se até a diretoria. O então diretor ouviu o relato e a mandou de volta para a sala de aula, sem ao menos tomar uma atitude.

É notório que dentro das escolas, a todo momento, ocorrem casos de discriminação,¹⁸ sendo que, nos vivenciados por mim e posteriormente pela minha filha, o próprio educador tenta camuflar a prática ignorando a situação. Esse tipo de prática rebaixa a autoestima do aluno, pois a função do educador ou responsável é mostrar que as diferenças existem, mas que aquele colega atingido pelo preconceito também tem uma história, uma identidade deixada pelos seus ancestrais. Por isso, é necessário que os educadores saibam como enfrentar essas circunstâncias.

Naquele dia, ao chegar na escola me deparei com a minha filha chorando enquanto relatava o ocorrido. Juntas nos dirigimos até a diretoria, fui tomar conhecimento dos fatos e saber qual seria a posição da escola mediante a situação. Fui recebida sem o menor apreço e era notável o total desconhecimento sobre as questões étnicas raciais por parte daquele que nada mais era do que o proprietário. Nos dirigimos então à delegacia, esta por sua vez, parece que nunca havia registrado um boletim sobre tal ocorrência, mais uma vez o despreparo. Todo esse embaraço culminou em horas de espera dentro de uma delegacia, um caso que não foi resolvido, seguido de uma posterior transferência para outro colégio. Desta vez, para uma instituição que prezava pela contribuição sobre o tema das desigualdades sociais.

Dentro deste novo ambiente escolar, a história e cultura dos povos africanos também não foi colocada de modo diferente das anteriores. Prezava-se pelo respeito entre os educandos, assim como com relação aos educadores, porém, como descendentes de negros, minha filha continuava carente da sua história. Já no último ano do ensino fundamental dois, ela se deparou com um professor de História que fez toda a diferença na vida acadêmica dela. Ele ia muito além daqueles corpos negros escravizados ilustrados na apostila. Com efeito, continuava havendo naquelas páginas uma recusa a considerar os povos africanos como contribuintes da nossa cultura, ele contava sobre as preciosidades de um continente chamado África e sobre o seu povo. Esse professor, fazia isso de livre e espontânea vontade, realmente para preparar os seus alunos. Fui inundada por tamanha felicidade ao ouvir minha filha relatando a História da África e como os africanos contribuíram para a formação do Brasil e do povo brasileiro.

¹⁷ Na tradução livre para o português: “Feito em; fabricado em”.

¹⁸ Em São Paulo, a cada 5 dias há um caso de injúria racial nas instituições de ensino público e privado de todos os níveis, segundo a Secretaria de Segurança do Estado. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018)

Percebe-se que o educador só pode contribuir renunciando a certos preconceitos e renovando sua metodologia de ensino.

Durante a minha permanência como docente do curso de nutrição dentro de uma instituição de ensino superior, eu sentia falta de estudantes negros. Por outro olhar, percebi que a reprodução do conhecimento sob a ótica caucasiana e a falta de pautas que contemplassem a diversidade era deficiente. A matriz de conhecimento sempre foi eurocêntrica e isso era claramente reproduzido na grade curricular da universidade. Então, tentei trazer para dentro da sala de aula um pouco mais de conhecimento sobre os negros. Me dirigi até a biblioteca da instituição a fim de encontrar exemplares que me dessem embasamento científico e que posteriormente servissem para consulta dos alunos. Para minha surpresa, em meio a milhares de bibliografias não havia uma única que ao menos mencionasse sobre os povos africanos e afrodescendentes.

Pelo meu olhar de educadora, a compreensão sobre a educação brasileira deve-se levar em conta as relações étnico raciais, uma vez que a construção do nosso país foi pautada na escravidão dos povos indígenas e dos negros africanos, gerando, entre outras sequelas, práticas racistas que perduram até os dias de hoje.

Mesmo considerando que o Brasil vive uma diversidade cultural, ao entrelaçar a minha história de infância em âmbito escolar juntamente com a da minha filha, vale dizer que a escola ainda não está preparada para lidar com certas situações de racismo. Explicitamente o que me ocorreu foi mais agressivo, até mesmo por minha mãe não saber me explicar sobre o porquê éramos “diferentes”. Nesse quesito o meu preparo de vida fortaleceu a minha sucessora, que mesmo tendo a pele branca se autodeclara negra perante qualquer situação. Reconhece e valoriza a nossa cultura, mesmo sabendo que a diferença de estereótipos está longe de acabar.

Sendo assim, nós nos sensibilizamos com a maneira como nossos ancestrais aqui chegaram, marcados pela sua pigmentação de pele, foram trazidos à força para a América para serem usados como mão de obra escrava nos engenhos de cana-de-açúcar. Porém, mais do que isso, eles trouxeram história, cultura e muitos outros conhecimentos.

5.1 O açúcar me tornou nutricionista: um olhar sobre a Lei nº 13.666/18

Ao ler as bibliografias que dariam vida a esse trabalho, tive a chance de um encontro com a história e cultura dos povos africanos, meus ancestrais. Foi possível viajar pelo tempo e

tentar imaginar como seria estar com aqueles negros há meses aprisionados por vários dias no porão de um navio, tragados pelo circuito Atlântico, sem saber qual destino estavam predestinados.

Tal qual relata Alencastro (2000), os negros eram introduzidos numa espiral mercantil, de uma permuta a outra. O cativo podia ser submetido até cinco transações, desde sua saída das aldeias africanas até chegar às fazendas portuguesas. Uma vez desembarcados, novamente submetidos à venda, os negros africanos eram duramente surrados ao chegar à fazenda. Como se já não bastasse todo sofrimento do percurso. Uma árdua maneira que os senhores encontraram para dominar os escravos e por eles serem respeitados.

Dessocializados pela violência da captura de seu berço África, os povos africanos não vieram a sós. No plano de fatos, as provas de sua capacidade criativa estão sob nossos olhos, merecendo destaque especial a uma delas: as práticas agrícolas. Possuíam como ninguém, expertises com o cuidado do solo, de tal modo, foram incluídos tanto no plantio da cana-de-açúcar como na fabricação do açúcar.

Como nutricionista e educadora, também foi possível repensar sobre o açúcar durante as minhas leituras, esse ingrediente que se fez tão importante entre todos nós a partir de um contexto histórico de trabalho escravo nos engenhos. Um produto que redefiniu o mercado mundial nos séculos XVI e XVII, que já foi guardado como ouro, consumido somente pelos reis, usado como remédio e que hoje pode ser encontrado na mesa de todas as pessoas, é ingrediente principal da indústria alimentícia e reconhecido principalmente pelos seus efeitos agressivos à saúde se for consumido em excesso.

O mesmo açúcar que marcou a vinda dos meus antepassados a esse país, foi introduzido na minha vida pelas mãos da minha avó e norteou a minha escolha profissional como uma nutricionista e, posteriormente, como uma docente. Todo esse conjunto me direcionou para o Mestrado em Educação.

Enquanto nutricionista, atuo na prática clínica trazendo orientações e educando indivíduos desde a primeira idade até a fase adulta, sobre a adoção de uma alimentação mais balanceada em termos nutricionais.

É de grande importância falar sobre a alimentação saudável em tempos atuais, visto que adultos com pouca formação ou hábitos alimentares inadequados terminam por reforçar o interesse de crianças e adolescentes por uma dieta pouco nutritiva.

Para dar ênfase a esse processo de educação, foi incluída na Lei nº13.666/18 o tema transversal da Educação Alimentar e Nutricional (EAN). Desde então, os currículos devem incluir o tema. A promoção do tema sobre EAN dentro do contexto escolar está associada à

necessidade de reduzir a prevalência do excesso de peso entre os escolares e promover uma alimentação saudável. A escola pode exercer um papel muito relevante na formação de cidadãos.

Como educadora, vejo neste ponto a escola como promotora do saber. Nesse contexto, o educador que exerce o seu papel na mediação do conhecimento, necessita estar preparado para enfrentar os desafios trazidos por essas transformações que dizem respeito diretamente ao processo de ensino-aprendizagem.

A promoção de ações educativas associada às atividades de EAN que perpassam transversalmente o currículo escolar, estão previstas nas diretrizes do Programa Nacional de Alimentação (PNAE) (BRASIL, 2013). Conforme disposição do MEC, o “tratamento transversal do tema deve-se ao fato de sua abordagem dar-se no cotidiano da experiência escolar e não no estudo de uma matéria” (BRASIL, 1997, p.99). Ressalto também que a EAN, além de estar prevista no PNAE, passou a ser um dos temas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), reforçando a importância do tema a ser desenvolvido em sala de aula.

Do ponto de vista legal e normativo, a EAN está inserida em vários programas do governo. Já no âmbito internacional, está inserida em estratégias de alimentação saudável. Ou seja, são abundantes os fundamentos legais e normativos sobre o tema.

Vejo a escola como um espaço potencial de promoção à saúde, da alimentação saudável e totalmente capaz de proporcionar um ambiente adequado não somente para o desenvolvimento de ensino e de aprendizagem, como também para a melhoria da qualidade de vida da sociedade como um todo. Trata-se de uma sociedade que conta com uma geração que passa um número grande de horas no ambiente escolar, portanto, é necessário também que os temas relacionados à saúde passem a integrar a preocupação dos educadores.

Diante desse contexto, destaco a atuação do educador responsável pela formação dos alunos quanto aos aspectos das disciplinas curriculares e à discussão deste tema transversal em especial, que deve ser trabalhado de forma contextualizada, uma vez que dentre as funções atribuídas à escola também está a tarefa de tratar de temas pertinentes ao cotidiano. Ao relembrar meu contexto escolar, não havia momentos de discussões em sala de aula, o educador passava muito tempo escrevendo no quadro de costas para todos e a nós cabia a função de copiar, seguia-se uma breve explicação. No mais, eram tratados os temas dispostos no livro didático.

Retomando o tema da EAN, faço a seguinte observação: as instituições de ensino são compostas por docentes formados em diferentes universidades de ensino superior. Com base nisso, as instituições de ensino de educação básica comportam uma diversidade de práticas

pedagógicas que podem variar desde aquelas que sejam consideradas tradicionais às mais inovadoras.

Cada educador traz em sua bagagem singularidades de conhecimento. Torna-se necessário uma reflexão sobre a representatividade do educador e a forma como sua prática pedagógica, relacionada ao tema que se refere à alimentação, acaba por contribuir, direta ou indiretamente, no comportamento alimentar do educando.

Tratando-se de uma inclusão recente, não encontrei artigos científicos que trouxessem estudos sobre a aplicação desta lei nas escolas, a despeito de haver vários trabalhos abordando o tema e mostrando estratégias de aplicação.

A Lei nº 8.234/1991¹⁹ prevê que o nutricionista tenha, entre as suas atividades privadas, as ações de Educação Nutricional. “Art. 3º São atividades privativas dos nutricionistas: VII – assistência e educação nutricional a coletividades ou indivíduos, sadios ou enfermos, em instituições públicas e privadas e em consultório de nutrição e dietética.” (BRASIL, 1991)

De tal maneira, devemos considerar que as atividades de educação nutricional permeiam todas as atividades do profissional nutricionista, nos diversos campos de atuação profissional, ficando mantida a singularidade do conceito de EAN, contido no Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas (Brasil, data: 2012b).

Enquanto nutricionista e docente, percebo que nas últimas décadas, com o crescimento das políticas públicas de alimentação e nutrição que o país experienciou, houve também uma intensificação no acréscimo dessa linha de ação em diversos planos, projetos e estratégias, ainda que persista o desafio da grandeza multiprofissional e transdisciplinar e, principalmente, quem de fato pode ou deve estar na linha de frente dessas atividades sobre EAN.

O PNAE e a resolução FNDE nº 26/2013²⁰ (BRASIL, 2013), ambos preveem o profissional nutricionista na condição de responsável técnico pelo programa, coordenando as ações de EAN, que, por sua vez, são o conjunto de ações formativas, de prática permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, cujo objetivo é estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis, bem como colaborar com a aprendizagem, o estado de saúde e uma melhor qualidade de vida.

Dessa forma, o nutricionista que exerce as suas atividades na área da educação deve acompanhar todas as fases de desenvolvimento e aplicação da EAN, ainda que não assuma a responsabilidade de ministrar as aulas na EAN. Cabe a este profissional, juntamente com a

¹⁹ Lei que regulamenta a profissão do nutricionista e determina outras providências. (BRASIL, 1991)

²⁰ Essa resolução dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. (BRASIL, 2013)

escola, discutir as melhores formas de abordagem do conteúdo nessa área, pedagógicas ou lúdicas. Contribuindo dessa forma para a prevenção e erradicação dos problemas decorrentes da má alimentação, bem como contribuindo para a formação de ambientes alimentares saudáveis nas escolas como resposta ao grave quadro de doenças crônicas não transmissíveis.

Entendo que a Lei nº13.666/2018 é um potencial instrumento de ampliação da atuação do profissional nutricionista na EAN.

À GUIA DE CONCLUSÃO: ANCESTRALIDADE AFRICANA, AÇÚCAR E NUTRIÇÃO

Ao chegar a este ponto do meu trabalho, percebo que ainda há mais um trecho do caminho a ser percorrido. Rememorar a vida guiada pelas bibliografias foi e será uma referência para a minha compreensão dos povos africanos, meus ancestrais.

Por trás de cada frase aqui escrita, houve uma pesquisa. Por algumas vezes eu fui levada pelo embalo doce da leitura, por outras eu chorei até não suportar mais.

Atrelada às minhas memórias, eu viajei até a África e mergulhei em suas cores quentes. Fui introduzida no porão de um navio negreiro cheirando a madeira e suor dos corpos misturados. Naveguei por longos meses em companhia dos meus. Desembarquei assustada já em terras brasileiras e pude sentir o olhar curioso do fazendeiro branco e rico sobre suas novas aquisições, corpos pretos.

Já nas fazendas de açúcar, o produto que transformou a nossa economia veio de nossas mãos. Fomos tratados da pior forma possível. Com se o trabalho árduo de sol a sol já não fosse o suficiente, éramos duramente açoitados pelo capataz branco. Apenas trapos velhos de roupa cobriam nossos corpos e uma alimentação de péssima qualidade nos era oferecida. Passávamos as noites dentro de senzalas, lugares escuros e úmidos, com pesadas correntes amarradas aos pés para evitar nossas fugas. Não havia como fugir. Pois estávamos há milhas de nossa terra.

Os cultos aos nossos ancestrais e a nossa religião nos foram proibidos. Fomos obrigados a seguir a religião católica, imposta pelos senhores do engenho. O candomblé, nosso culto africano era encarado como bruxaria, assim, passamos a cultuar as nossas divindades secretamente, identificando nossos deuses com os santos da igreja católica.

Fomos forçados a aprender a Língua Portuguesa para comunicação. As nossas mulheres também sofreram muito, não só com afazeres domésticos, mas servindo aos senhores do engenho para satisfazerem o seu mero prazer sexual e atendendo aos gostos das sinhazinhas mimadas.

Mesmo diante de todas essas imposições, não deixamos a nossa cultura se apagar. Escondidos, praticamos nossos rituais, realizamos nossas festas e cantávamos para alegrar o espírito sofrido.

Já no século XVIII, o século do ouro, alguns de nós conseguiram comprar sua liberdade ao adquirir a carta de alforria. Porém, as poucas oportunidades e o preconceito da sociedade acabavam por nos fechar algumas portas. Reagimos à escravidão buscando uma vida digna.

Participamos de revoltas nas fazendas e em grupos fugíamos, formando nas florestas e matas mocambos e quilombos. Uma comunidade organizada em que vivíamos em liberdade aos moldes da nossa mãe África.

Hoje, os traços da nossa cultura afro-brasileira estão presentes na música popular, na literatura, no cinema, no teatro, na televisão, na culinária, no carnaval, nas festas regionais e nacionais, nas crenças populares e na língua, diante da enorme contribuição linguística africana.

Um passado histórico que haveria se perdido se não fosse por historiadores tão comprometidos em registrar os acontecimentos. A história que o livro didático ilustrou dando ênfase à supremacia branca não me contou, de fato, sobre a importante contribuição do meu povo africano na formação do nosso país, não contou à minha filha e não contará tão cedo às outras crianças. Essa afirmação pode ser sustentada pelas palavras de Cruz (2005, p. 27):

Algumas reflexões parecem necessárias quando se tenta compreender a invisibilidade dos negros nas abordagens históricas em educação. Se por um lado esse fato pode indicar inexistência da participação desse segmento em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil, por outro pode demonstrar que mais uma vez não pareceu relevante considerar os peculiares processos de acesso aos saberes formais instituídos.

É inegável a presença dos negros na contribuição da formação do nosso país, refazendo elementos que eram de origem da cultura africana. À medida que ele foi sendo inserido na sociedade brasileira, o tornou afro-brasileiro. Desse modo, a cultura africana vasta e diversificada se faz presente nas nossas ações cotidianas.

Hoje, eu tenho plena consciência do valor de ter nascido de uma matriz africana, dentro de uma família negra. O pouco que eles tiveram para me oferecer se tornou imensurável diante de tudo que me tornei. Reconheço a luta desse povo através da história e a preciosidade de suas contribuições.

Essa história não me foi contada em âmbito escolar. Ao contrário, a minha história ancestral e a minha pessoa foram tratadas com desprezo. Fui tratada com desprezo e indiferença por ser diferente dos demais no tom de pele, mas recebi a afetividade e força necessária pelas duas mulheres da minha vida (minha avó e mãe) mencionadas neste trabalho.

Para que os povos africanos ganhassem alguma visibilidade na sociedade brasileira, foram necessários diversos movimentos e manifestações em prol do reconhecimento, mesmo assim os problemas não foram dispostos. Entre essas medidas legais, está a obrigatoriedade do ensino da História da África no currículo de educação básica, estabelecida pela Lei nº 10.639/03, importante para que a sociedade brasileira se aproprie e reconheça o valor da cultura africana, trazida pelos escravos para o Brasil. O objetivo dessas ações é de promover uma alteração positiva na situação de discriminação vivida pelos negros. Embora a lei tenha sido

promulgada há mais de uma década, como educadora, ainda identifico diversos impasses em sua implementação, dificultando assim uma educação que compreenda e incorpore as diferenças no seu cotidiano, implicando na manutenção de uma sociedade que tem em sua base relações de poder pautadas na discriminação e no racismo.

Mesmo diante de alguns avanços, percebo a falta de conscientização acerca da importância da reparação e do reconhecimento da população negra, decorrente de medidas afirmativas criadas nos últimos anos, em equivalência, infelizmente, também vivenciamos um momento de grandes retrocedimento destas conquistas em nosso país, sobretudo no campo educacional. Se mesmo com a obrigatoriedade do ensino da temática das questões étnico-raciais na escola, esta ainda está distante de se tornar uma realidade.

Vivi na discriminação durante boa parte do período escolar e enquanto mulher preta, mas isso não me impediu de chegar até a Nutrição. Dentro da Nutrição pude reconhecer que o produto açúcar, que foi introduzido dentro do meu paladar em forma de deliciosos pedaços de doce pela minha avó, veio do sofrimento das mãos africanas.

Esse produto foi usado no passado como remédio, porém, se consumido em excesso, pode causar efeitos adversos à saúde. O grande malefício do açúcar refinado é que, por não conter nenhum nutriente, ele é digerido instantaneamente pelo organismo e os níveis glicêmicos se elevam rapidamente, o que é temido por conta do depósito de gordura nas células, merecendo especial destaque à obesidade.

Diante disso, temos em vigor a Lei nº 13.666/18, que determina a abordagem da educação alimentar e nutricional para crianças, favorecendo o desenvolvimento de ações que promovam a adoção de uma alimentação mais saudável no âmbito escolar. Porém, faltam estudos que comprovem a eficácia desta lei. Afirmo, é principalmente na infância que os hábitos alimentares são formados e tendem a se manter ao longo da vida. Colocando, assim, a escola como promotora de bons hábitos e o educador como contribuinte da memória alimentar, do paladar e de hábitos saudáveis e de vida de cada aluno. Cabe aqui a inserção do profissional nutricionista para o acompanhamento e avaliação das ações aplicadas.

Como nutricionista de formação e docente, reconheço a importância das políticas públicas dentro do âmbito escolar. Uma vez que elas atendem a todos os indivíduos, independente de sexo, raça, religião ou nível social, como é o caso das leis citadas acima e a sua inserção dentro dos currículos escolares.

Se falarmos sobre a Lei nº 10.639/03, ela contempla os negros, mas deve ser abordada de modo geral, para que todos reconheçam e saibam respeitar as diferenciações, visto que em nossa história existe uma supervalorização da história e cultura europeia em detrimento das

africanas e ameríndias. Da mesma forma, a Lei nº 13.666/18, que contempla a alimentação de todos os indivíduos. Nesse quesito, é imprescindível que estas ações promotoras ocorram em ambiente próprio do saber educacional, que é a escola, por sua vez, funcionando como espécie de comunidade entre educadores, alunos, pais, comunidade, entre outros.

Pela ancestralidade africana, percebo a importância e o entrelaçamento destas duas leis. Uma vez que uma preconiza o ensino étnico-racial e a outra sobre a educação alimentar e nutricional que, por sua vez, enfatiza principalmente sobre o consumo de alimentos altamente calóricos, em sua grande maioria acrescidos de açúcar, produto este, que foi produzido por mãos pretas. Se conseguíssemos implantá-las de fato teríamos uma desconstrução dos preconceitos difundidos na sociedade brasileira, utilizando da educação como ferramenta para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Hoje, é comum se dizer que a função das políticas públicas é promover o bem-estar da sociedade. Sendo que esse bem-estar está relacionado a ações bem desenvolvidas e sua execução. O caráter subjetivo das narrativas autobiográficas, paradoxalmente, tem capacidade para atribuir maior objetividade na implementação de políticas públicas em ambiente escolar. Uma vez que o narrador mergulha em sua vida e compartilha essa experiência singular de si, no local e na forma que ocorreram. Essa narrativa auxilia na melhor compreensão das leis que determinam avanços dentro do contexto educacional em matéria de desigualdades e atenção à saúde, para que possam sair do discurso e serem incorporadas às ações concretas.

Conclui-se que conhecer a nossa história nos permite compreender como o racismo funciona em nosso país, permitindo combatê-lo, além de aprender a valorizar a cultura negra tirando-a do lugar de folclore. Para, além disso, também reconhecer a marca deixada pelo açúcar em nossas vidas, além do seu impacto na alimentação, na colônia e também para o mundo, foi a sua produção em grandes escalas que permitiu maiores acessos ao produto. Além de que, todo seu sistema de produção carrega a memória e a ancestralidade dos povos africanos. É necessário que se reverta o imaginário negativo com relação à população e à cultura negra, já que através desses saberes, articulados a outras frentes, o legado cultural que nossos ancestrais trouxeram e aqui o utilizaram para apaziguar a tristeza do cativo e a saudade de seu berço África, foi o que marcou a nossa história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. 2003.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf>> Acesso em: 14 fev. 2020.

_____. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Revista Eletrônica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, mai/ago. 2011.

Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8708/6353>> Acesso em: 22 nov. 2019.

ACKER, J. I. B. V. et al. As parteiras e o cuidado com o nascimento. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 59, n. 5, set/out. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672006000500010>.

Acesso em: abril de 2020.

ALENCAR, M. L. A. (Org.) **Manual de dietas (recurso eletrônico):** modulo 1 – padronização de dietas para produção e distribuição de refeições. Santa Catarina:

Universidade Federal de Santa Catarina / Hospital Universitário / Unidade de Nutrição Clínica. 2019. Disponível em:

<<http://www2.ebserh.gov.br/documents/2016343/4101434/Manual+de+dieta/a9821a80-4573-47ec-8ee2-6f9985a4fa42?version=1.2.>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

ALENCASTRO, L. F. de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANTONIL, A. J. **Cultura e opulência do Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1982.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **Lei nº13.666**, de 16 de maio de 2018. 2018. Disponível em:

<<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-13666-2018-05-16.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOOG, M.C.F. Programa de educação nutricional em escola de Ensino Fundamental de zona rural. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 23, n. 6, p. 1005-1017, nov./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rn/v23n6/07.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Instrução Operacional Conjunta nº 15** - SENARC/SNAS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/bolsa_familia/instrucoes_operacionais/2012/io_conjunta_15_senarc_snas.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

_____. **Lei nº 8.234**, de 17 de setembro de 1991. Regulamenta a profissão de nutricionista e determina outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/18234.htm>. Acesso em: 18 jan. 2020.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 fev. 2020.

_____. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 19 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 26**, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. 2013. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: 2004.

_____. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Saúde Suplementar. **Vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico - VIGITEL**. Brasília: 2017.

_____. _____. **Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2006.

_____. _____. Secretaria de Atenção Primária à Saúde (SAPS). Promoção da Saúde e da Alimentação Adequada e Saudável. **Excesso de peso e obesidade**. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/atencao-especializada-e-hospitalar/especialidades/obesidade>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

_____. _____. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014a. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/publicacoes/alimentacao-adequada-e-saudavel/guia-alimentar-para-a-populacao-brasileira-2014/8-guia-alimentar-para-a-populacao-brasileira-2014.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2021.

_____. _____. **Cadernos de Atenção Básica: Estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica obesidade**. Brasília: 2014b. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estrategias_cuidado_doenca_cronica_obesidade_cab38.pdf>. Acesso em 25 jan. 2021.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; 2012b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos: meio ambiente, saúde**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>> Acesso em: 06 jan. 2020.

BREVE histórico da ETEC João Belarmino. ETEC João Belarmino Amparo. Disponível em: <<https://www.etcjoaobelarmino.com.br/escola.html>>. Acesso em: abr. 2020.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

CAMASMIE, A. T. **Narrativa de histórias pessoais: um caminho de compreensão de si mesmo a luz do pensamento de Hannah Arendt.** Dissertação (Mestrado em Filosofia). Campinas: PUC-Campinas, 2007.

CANCIAN, N. **Cafecultura Paranaense: 1900-1970.** Tese (Doutorado em História). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1977.

CARNEY, J. Navegando conta a corrente: o papel dos escravos e da flora africana no período da botânica colonial. **África: Revista do Centro de Estudos.** USP, São Paulo, v. 22-23, n. 24-47, 1999/2000/2001. p. 25-47. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/africa/article/download/74569/78174/>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

CASCUDO, L. C. **História da Alimentação no Brasil.** São Paulo: Global Editora, 1968.

CAVALCANTI, L. A. et al. Efeitos de uma intervenção em escolares do ensino fundamental I para a promoção de hábitos alimentares saudáveis. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 20, p. 5-13. 2012. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=734032&indexSearch=ID>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

CAVIGNAC, J.; et al. O inventário da cultura do Seridó (RN) ou como dar conta do patrimônio imaterial de uma região. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 3, n. 4, p.48-84, dez. 2010/mar. 2011. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/ich/memoriaemrede/beta-02-01/index.php/memoriaemrede/article/view/24>>. Acesso em 25 jan. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. **Resolução CFN nº 600**, de 25 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, indica parâmetros numéricos mínimos de referência, por área de atuação, para a efetividade dos serviços prestados à sociedade e dá outras providências. 2018. Disponível em: <https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/resolucoes/Res_600_2018.htm>. Acesso em 01 abr. 2020.

COSTA e SILVA, A. **A África explicada aos meus filhos.** Rio de Janeiro: Agir, 2008.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história e a educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.21-33.

CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. C. N.; PRADO, G. V. T. Narrativas de professores sobre seu percurso na licenciatura: contribuições para os formadores. **Comunicações Piracicaba**, v. 26, n. 1, p. 65-89, jan.-abr./2019. Disponível em:

<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4152/2292>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERRARI, J. V. **Fazendas, origem e progresso**. Socorro, SP: Edição do Autor, 2013.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Universidade Federal do Maranhão, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n2/v31n2a13.pdf>>. Acesso em:

FERREIRA, V. A.; MAGALHÃES, R. Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais. **Caderno Saúde Pública**, vol. 23, n. 7, Rio de Janeiro, jul-2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2007000700019>. Acesso em: abr. 2020.

FISCHER, B. T. D. (Org). **Tempos de Escola: Memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber, 2011. 2V.

FONSECA, T. L. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREITAS, D.; GALVÃO, C. **O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores**. 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347196.pdf>> Acesso em: março de 2020.

FREIXA, D.; CHAVES, G. **Gastronomia no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: SENAC, 2008.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48 ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1986.

GOMES, M. L. M. Escrita autobiográfica e história da educação matemática. **Bolema**, v. 26, n. 42. Rio Claro, abr./2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2012000100007>. Acesso em: março de 2020.

GOMES, N.L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolo de identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, S. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: 34 Editora, 2003.

JOSSO, M.C. Prefácio. In: SOUZA, E. C.; MENNA-BARRETO, M. H. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

JUNCKES, R.C. **A prática docente em sala de aula**: mediação pedagógica. 2013.

Disponível em:

<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/Rosani_Junckes.pdf> Acesso em: 12 abr. 2020.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEMPS, A. H. As bebidas coloniais e a rápida expansão do açúcar. In: FLANDRIN, L.; MONTANARI, M. **História da Alimentação**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p.611-624.

LENA JUNIOR, H. Gregório Bezerra: o ser camponês e o tornar-se comunista. In AVELAR, A. S.; SCHMIDT, B. B. **Grafia da vida**: reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p. 207-225.

LESSA, D. **Especial Licença-Maternidade 2** – Evolução das leis e costumes sobre licença-maternidade no Brasil. Rádio Câmara. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/radio/programas/293878-especial-licenca-maternidade-2---evolucao-das-leis-e-costumes-sobre-licenca-maternidade-no-brasil--06-02>>. Acesso em abr. 2020.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. **Projeto História**, v. 17, nov. 1998, São Paulo. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/z11110/8154>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

MARQUES, G. G. **Viver para contá-la**. Trad. Maria do Carmo Abreu. Biblioteca Nacional, Mar./2003. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/nsns8>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

MENEZES, C. A. **A cultura do açúcar**: uma herança dos os antigos engenhos de Alagoas. V Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura - ENECULT, 27 a 29 de maio de 2009. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19486.pdf>>. Acesso em: maio de 2020.

MILLER, J. C. Restauração, reinvenção e recordação: recuperando identidades sob a escravização na África e face à escravidão no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. 164, p. 17-64, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/19188/21251>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Guerreiras de Natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. Rio de Janeiro: Selo Negro, 2008. (Coleção Sankofa)

O GLOBO. Acervo O Globo. **Cadernos da edição de 28 de maio de 1979**. Disponível em: <<https://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=197019790528>>. Acesso em abr. 2020.

OLIVEIRA, E. R. **Doença, cura e benzedura**: um estudo sobre o ofício da benzedeira em Campinas. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Campinas: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 1983.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Diretriz**: ingestão de açúcares por adultos e crianças. 2015. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/images/stories/GCC/ingestao%20de%20acucare%20por%20adultos%20e%20criancas_portugues.pdf?ua=1>. Acesso em: 13 out. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. Departamento de Direitos Humanos e Cidadania. **Promoção da Igualdade Racial**. Disponível em: <<http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=96>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125. 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/julic/Downloads/5682-Texto%20do%20artigo-17958-1-10-20161205%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/julic/Downloads/5682-Texto%20do%20artigo-17958-1-10-20161205%20(1).pdf)>. Acesso em: 13 out. 2020.

PELÚCIO, L. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós colonialismo, feminismos e estudos queer. **Contemporânea** (Dossiê Saberes Subalternos), v. 2, n. 2, p. 395-418, jul.-dez./2012. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/89/54>>. Acesso em: 13 out. 2020

PEREIRA, A. A. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 111-128, jun. 2012. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/307691487>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, ago./dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

PIMENTA, D. G et al. O parto realizado por parteiras: uma revisão. **Revista Eletrônica Trimestral de Enfermagem**, v. 30. abr./2013. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v12n30/pt_enfermeria2.pdf> Acesso em: 13 abr. 2020.

POSSEBOM, R. A. **Infância, de Graciliano Ramos** – Memória ou Autobiografia? Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

PRADO, B. G. et al. Efeito de ações educativas no consumo de alimentos no ambiente escolar. **Nutrire: Revista da Sociedade Brasileira de Alimentação e Nutrição**, v. 37, n. 3, p. 281-292, dez. 2012. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-670606>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

QUINTAS, F. Cultura, Patrimônio e Civilização. In.: _____ (Org.). **A civilização do açúcar**. Recife: SEBRAE / Fundação Gilberto Freyre, 2007.

RAMOS, T.M. **Nossos antepassados eram africanos, então somos negros também**: as intervenções pedagógicas na promoção das relações etnicorraciais e na contribuição das identidades discentes. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

RECINE, E; RADAELLI, P. **Obesidade e desnutrição**. Texto foi desenvolvido como apoio ao vídeo Cuidados com os Alimentos da série “TV Escola” do Ministério da Saúde como parte do programa de atividades de parceria entre o Departamento de Nutrição da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (FS/ UnB) e a Área Técnica de

Alimentação e Nutrição do Departamento de Atenção Básica da Secretaria de Política de Saúde do Ministério da Saúde (DAB/SPS/MS). Brasília: NUT/FS/UnB – ATAN/DAB/SPS. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obesidade_desnutricao.pdf>. Acesso em: janeiro de 2020.

REZENDE, A. P. **Ruídos do Efêmero**: histórias de dentro e de fora. Recife: Editora da UFPE, 2010.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?** Editora Companhia das Letras: São Paulo, 2018.

RODRIGUES, J. P. P.; PELEGRINI, S. C. A. Imprensa e memória: a geada negra de 1975 no Estado Paraná. **Revista Labirinto**, ano XVII, v. 27, p. 210-222, jul-dez/2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/download/3061/2320>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SANTOS, R. C. A. N. et al. Realities and perspectives of adolescent mothers in their first pregnancy. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 1, p.65-72. Brasília, jan.-fev./2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0444>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lobbe Neto (Ex-Parlamentar)**: Biografia. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/deputado/?matricula=300167>>. Acesso em: fev. 2020.

SARAIVA, Adriana. **Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres**. Síntese de Indicadores Sociais do IBGE. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>>. Acesso em abr. 2020.

SCHWARTZ, S. B. **Segredos internos**: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SCHWARZ, S. M. **Obesity in Children**. Disponível em: <<https://emedicine.medscape.com/article/985333-overview>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SERRA NEGRA: circuito das águas paulista. História de Serra Negra. Disponível em: <<https://www.serranegra.com.br/historia>>. Acesso em mai. 2020.

SILVA, C.L.L. et al. O trabalho de empregada doméstica e seus impactos na subjetividade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 454-470, jan. 2017. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v23n1/v23n1a28.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SILVA, L. M. C.; RIBEIRO, D. M. A resignificação de uma pedagogia: construção da identidade da criança negra na educação infantil. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 507-526, dez. 2012. Disponível em: <http://www.unesp.br/Home/debateacademico/artigo_revisado_layla_maryzandra-1.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOMÉ, S. **O Espírito da intimidade**. São Paulo: Odysseus, 2003.

SOUSA, M. B.; ALBUQUERQUE, M. B. B. Benzer, orar e educar: percursos de uma curadora da Amazônia. **EDUR: Educação em Revista**, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e183866.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, E. P. **Tamborizar: História e afirmação da autoestima das crianças e adolescentes através dos tambores de Congo**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2005.

SOUZA, S. S. et al. **Infância negra: a representação da figura do negro no início da construção da identidade**. III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS São Luís – MA, 28 a 30 de agosto 2007. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoD/76b6e5093718cec24873SEPHORA%20SOUZA_TARC%C3%8DLIA%20LOPES_FABIANNE%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O combate ao racismo passa pela escola**. 2018. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-combate-ao-racismo-passa-pela-escola/>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

UMA breve introdução: cultura afro-brasileira. 19 mar. 2012. Blog A participação dos negros na construção do Brasil: conhecendo sobre a cultura afro-brasileira, de alunos da Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <<https://influencianegranobrasil.wordpress.com/2012/03/19/breve-introducao/>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

VILAS BOAS, S. **Biografias & biógrafos**: jornalismo sobre personagens. São Paulo: Samus Editorial, 2002.

VINHA, T. P. Saberes e sabores do alimento: um breve resgate pela história. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.6, n.17, p.289-311, 2015. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/758/706.>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

VITORINO, J.A.R. A organização mercantil no Império Português: as atividades de Francisco Pinheiro nos circuitos intra-ultramarinos do comércio mineiro e carioca com a costa africana no século XVIII. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2009. Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772006_1ef43bca51397bc2632589c8bbcc25c8.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guideline**: Sugars intake for adult and children. Disponível em: <<https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>> Acesso em: 11 nov. 2019.