



NUTES

TEMPERO DE QUILOMBO NA ESCOLA:

Experiências de extensão do projeto CulinAfro (UFRJ-Macaé)



Rute Ramos da Silva Costa
Maria Luíza Lima de Castro
Alexandre Brasil Fonseca
(orgs.)

TEMPERO DE QUILOMBO NA ESCOLA:

Experiências de extensão do projeto CulinAfro (UFRJ-Macaé)

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Campus UFRJ-Macaé Professor Aloisio Teixeira

A culinária afro-brasileira como promotora da alimentação saudável no ambiente escolar (CulinAfro)

Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde - NUTES

Grupo de Estudos sobre Desigualdades na Educação - GEDES

Organização: Rute Ramos da Silva Costa, Maria Luíza Lima de Castro e Alexandre Brasil Fonseca

Transcrição dos áudios das entrevistas: Giselle Maria da Silva, Marya Clara de Oliveira Barbosa, Isabelle Barbosa Reis, Maria Luíza Lima de Castro.

Ledoras e leitores: Adriana Santos da Silva, Brenda Iolanda Nascimento, Claudiane Monsores de Sá Cavalcante, Etienne Silva Madureira, Gabriella da Silva Mendes, Hanna Letícia Pedroza Machado Gomes da Silva, Karina Helena Ramos, Iago Vilaça de Carvalho, Isis P. Coutinho, Mikel Baldi Maller Hermenegildo.

Preparação dos textos e revisão: Fernanda de Araújo Fonseca

Fotos: Guilherme Antonio Areias, Laiza de Matos Gomes e Rute Ramos da Silva Costa

Fotos de capa: Guilherme Antonio Areias

Curadoria de imagens e revisão geral: Rute Ramos da Silva Costa

Projeto gráfico: Ana Clara Ribeiro

Ficha catalográfica elaborada por Priscila Almeida Cruz, CRB- 7/6242.

T282

Tempero de quilombo na escola [recurso eletrônico]: experiências de extensão do projeto CulinAfro (UFRJ-Macaé). / Rute Ramos da Silva Costa, Maria Luiza Lima de Castro, Alexandre Brasil Fonseca (orgs.). – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, 2021.
1 recurso eletrônico (240 p.: il. color.): digital.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89347-01-9

1. Segregação na educação. 2. Educação – Aspectos sociais. I. Costa, Rute Ramos da Silva. II. Castro, Maria Luiza Lima de. III. Fonseca, Alexandre Brasil. IV. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde. IV. Título

CDD 306.43

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (**CAPES**) – Código de Financiamento 001 e do **CNPq**, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida desde que citada a fonte.

Distribuição gratuita

Este é um ebook interativo,
Basta clicar nos títulos do sumário para ser direcionado para a página do mesmo e o botão no canto esquerdo de algumas páginas pode ser usado para voltar ao Sumário.

SUMÁRIO

7. AGRADECIMENTOS

8. PREFÁCIO

10. **INTRODUÇÃO - Experiências e aprendizados na encruzilhada dos saberes: cozinha e escola quilombolas**

BLOCO I – As mestras das cozinhas quilombolas e a comida boa para pensar

18. **Capítulo I** - Aprendendo com as mestras das cozinhas domésticas da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinho/RJ

33. **Capítulo II** - A feijoada da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinho/RJ: para pensar o mito da democracia racial

51. **Capítulo III** - Panela, lápis e colher de pau: a cozinha doméstica quilombola alimenta a sala de aula

72. **Capítulo IV** - Receitas culinárias das famílias da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinho/RJ

BLOCO II - Educação Quilombola

93. **Capítulo V** - Educação quilombola como prática de liberdade: as narrativas de educadoras da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinho/RJ.

118. **Capítulo VI** - A educação escolar na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinho: entrevistas com educadores da Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo, Quissamã/RJ

133. **Capítulo VII** - Práticas educativas comunitárias e educação escolar quilombola

BLOCO III - Alimentação Escolar

143. **Capítulo VIII** - A roça enraíza na escola? Refletindo sobre os desafios para a promoção da segurança alimentar e nutricional no contexto da alimentação escolar quilombola

164. **Capítulo IX** - Os desafios e as potencialidades da alimentação escolar quilombola em Machadinho: entrevista com a nutricionista responsável técnica do Programa Nacional de Alimentação Escolar de Quissamã/RJ

181. **Capítulo X** - Estado nutricional e alimentação escolar de estudantes da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinho, Quissamã/RJ

BLOCO IV - Experiência educativas na extensão universitária

205. Capítulo XI - As experiências de extensão universitária na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha: pelas vozes das extensionistas do projeto CulinAfro

211. Capítulo XII - Prática educativa pelo cinema: narrando, admirando e tornando-se sujeito da palavra-corpo-grafia quilombola

223. Sobre as Autoras e os Autores

Parcerias

228. Anexos

AGRADECIMENTOS

Nossa gratidão à Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha pela generosidade, parceria e contribuições inestimáveis. Em especial, dedicamos agradecimentos à Camille Azevedo, que na qualidade de bolsista do projeto, foi exemplar.

Ao Departamento de Nutrição Escolar da Prefeitura Municipal de Quissamã/RJ pela disponibilidade, parceria e incentivo.

Ao corpo social da Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo a que chamamos de Nossa, pelo carinho e afeto que nutrimos ao longo dessa caminhada.

Aos companheiros e companheiras de trabalho que integram os grupos de Extensão CulinAfro (UFRJ Macaé) e Grupo de Estudos sobre Desigualdades na Educação (GEDES/NUTES/UFRJ).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil pelo fomento ao trabalho desenvolvido.

Rute Ramos da Silva Costa, Maria Luíza Lima de Castro e Alexandre Brasil Fonseca (orgs.).

PREFÁCIO

A obra “Tempero de Quilombo na Escola: experiências de extensão do projeto CulinAfro (UFRJ-Macaé)” revela como o percurso metodológico da etnografia educacional do trabalho de tese de Rute Costa, uma das organizadoras do livro, mergulhou no campo da pesquisa em Educação em Saúde e como, a partir dos saberes que emergiram do campo, a extensão se construiu um momento pós Tese.

O livro é um passeio acadêmico e decolonial sobre as formas de existir em uma Comunidade Remanescente de Quilombo situado na região norte fluminense do Rio de Janeiro, o quilombo de Machadinho. É a narrativa viva educacional que a obra sistematizou dando brilho às referências nacionais e aos sujeitos e atores produtores desses saberes. Assim, o livro também poderia ser definido como o percurso de uma Ciência Cidadã, que possui a intensa parceria do vínculo humano com os sujeitos autoras e autores quilombolas, que escrevem a partir do seu chão/território de vida e também de sua cozinha, da casa inteira, do quintal comunitário, da escola e das suas diferentes relações com a educação, com a vida, com a saúde e também com a comida.

Os capítulos foram cuidadosamente ordenados, e são uma boa orientação para uma deliciosa leitura que deve ser feita do início ao fim. Quem assim o fizer, saberá apreciar melhor a obra como um todo e não somente as partes.

Caso não tenha muito tempo para uma leitura dedicada, o meu conselho é que espere por um momento mais adequado. A leitura de toda obra respeita as simbólicas formas do espaço/tempo, em especial o tempo, categoria que perpassa todo o registro, que desconecta as pressões cotidianas da sociedade capitalista, onde o tempo é mercadoria.

Nesta obra, as diferentes experiências da extensão realizadas pelo grupo CulinAfro são um convite a pensar o “tempo” como um direito humano. Fazer essa leitura “com tempo”, sem pressa, me parece ser a melhor opção. De uma forma, inclusive, respeitosa, atitude que se configura como mais um aprendizado que essa obra nos ensina sobre a cultura afro-brasileira.

As dimensões da vida, modos de viver, são expressões do direito humano dentro de Machadinho, os quais dialogam tanto com a alimentação como também com o direito à liberdade religiosa. Fiquei na expectativa da cosmovisão religiosa aparecer em algum momento na obra, mas foi uma lacuna quase despercebida tamanha as dimensões da espiritualidade humana encontradas no diálogo com a Educação Libertadora das práticas de extensão.

A obra “Tempero de Quilombo na Escola: experiências de extensão do projeto CulinAfro (UFRJ-Macaé)” apresenta o campo da Educação em Saúde e a Educação Alimentar e Nutricional como territórios dos saberes acadêmicos que se disponibilizam, humildemente, para o encontro e o diálogo com os saberes ancestrais presentes em todos os

espaços do Quilombo.

O tempo citado anteriormente, uma categoria sem métrica, expressa uma vida imaterial desapegada dos individualismos e apegada a uma ideia de vida comum verdadeira, que faz parte de uma lógica de cuidado comunitário, que ressurge da força histórica da resistência às ideias colonizadoras.

O privilégio de ler essa obra é uma tocante renovação dos diálogos das Ciências da Nutrição com as Ciências Humanas. O livro não trata explicitamente da dimensão sagrada da vida, mas essa é a mais forte percepção do lugar espaço/tempo que a equipe da UFRJ-Macaé parece ter vivenciado junto com os sujeitos atores e atrizes do processo de pesquisa e extensão. Extraí a essência.

Há um lugar eterno e finito nas dimensões da espiritualidade e saberes quilombolas, que ensinam que outro sistema educacional é possível para o campo da alimentação e da saúde. Há uma cosmovisão territorial dos sujeitos que nos ensina sobre a conexão planetária, somos todos viventes do mesmo chão. Há pausas imateriais. Há presença de boniteza na educação para a sua resistência histórica. Há uma força incrível de vida abundante neste quilombo. Há um ensino profundo do que chamamos na práxis de “esperançar” em Educação.

Boa leitura! E deixe essa obra entrar em contato com as suas incertezas e com as certezas também, e se surpreenda com o novo lugar existencial acadêmico que esse registro da prática extensão universitária CulinAfro poderá te levar!

Daniela Sanches Frozi

INTRODUÇÃO

Experiências e aprendizados na encruzilhada dos saberes: cozinha e escola quilombolas

Rute Ramos da Silva Costa
Alexandre Brasil Fonseca

As páginas que propomos neste livro são o resultado das experiências vividas com a Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) Machadinha, Quissamã/RJ, dos diálogos e ações educativas realizadas junto ao corpo social da Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo, situada nesse território quilombola, dos encontros com o Departamento de Nutrição Escolar da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Quissamã/RJ, da imersão nas cozinhas domésticas e escolar e o aprendizado com as cozinheiras de Machadinha.

Inspirados(as) pelas narrativas de Paulo Freire (1978), em “Cartas à Guiné-Bissau”, escolhemos apresentar às leitoras e leitores a experiência em pleno andamento, centrada no ato contínuo de conhecer as cozinhas e as comidas quilombolas e escolares e, ainda, no empenho de tecer articulações entre ambas. Para nós, a comida é um diálogo sem palavras, potência que toca o corpo e alma, é comunicação, imaginação de utopias e caminho para a descolonização de mentes e paladares.

Percorrendo o itinerário desta pesquisa-ação (THIOLLENT, 2004), temos nos aproximado e aprendido com esses universos singulares: i) a escola, com suas histórias, profissionais e estudantes, dinâmicas de existência e; ii) a CRQ Machadinha, seus processos educativos, mestras e mestres, comidas, tecnologias e saberes.

A Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo está localizada na entrada do Núcleo Comunitário Fazenda Machadinha. A escola oferece ensino em tempo integral, nos níveis educação infantil e ensino fundamental I a 107 estudantes, dos quais 80% são moradores dos núcleos comunitários da CRQ Machadinha e os demais, de bairros do entorno. A escola oferece como refeições: o desjejum, o almoço e o lanche da tarde, preparados por uma merendeira que reside no território. Em 2019, o projeto da Escola Felizarda foi “Família e escola quilombola: intercâmbio de saberes para transformar vidas”, o que permitiu a inserção do tema da nossa investigação: a comida e cozinha doméstica quilombola.

Localizada na zona rural de Quissamã, a CRQ Machadinha tem uma arquitetura que atrai a atenção dos visitantes, seja pelas ruínas da casa grande, pelas senzalas, a ermida, o Memorial Machadinha ou mesmo pelo armazém antigo. Porém, como afirma Wagner Nunes, o presidente da Arquima, Machadinha é viva e a comunidade são as pessoas. Esta é constituída por cerca de 300 famílias em um total de 983 habitantes que descendem de negros(as) escravizados(as) da antiga Fazenda de cana de açúcar “Machadinha”

(REIS, SOARES, COSTA, 2017).

Os moradores residem nos cinco núcleos comunitários que compõem a CRQ, a saber: Fazenda Machadinho (núcleo central), o Sítio Santa Luzia, o Mutum, o Sítio Boa Vista e o Bacurau. No território, além da escola municipal, há ainda uma unidade de saúde, nos moldes Estratégia de Saúde da Família, que ainda não implementou a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (BRASIL, 2018). Além desses equipamentos públicos, existe no território da CRQ Machadinho, um Memorial coordenado pela pesquisadora quilombola Dalma dos Santos; um restaurante chamado Casa de Artes, organizado pelas mulheres quilombolas, em cooperativa; capelas católicas e casas de farinha.

Apesar de certificada pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2006, os moradores de Machadinho não possuem a posse da terra. O processo de titulação do território caminha a partir de duas vias. A primeira trata da passagem do título do núcleo central Fazenda Machadinho pela prefeitura, atual proprietária. Nos outros núcleos, o processo junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) encontra-se em encaminhamento, o que consiste na construção de um Relatório de Identificação e Delimitação da Terra, seguido de análises, consultas e recursos.

Na CRQ Machadinho, há uma dinâmica de aprender e ensinar, de criar laços de pertencimento com o território, modos próprios e particulares de produzir a vida, de se relacionar com a natureza, que mantiveram seus membros no território e ligados entre si. Essa estrutura complexa congrega performances culturais, como a prática do jongo, uma dança/expressão cuja dinâmica dialoga com a oralidade, a musicalidade, as memórias coletivas, a espiritualidade; práticas ordinárias como a culinária, a produção de alimentos, a confecção de artes; e também modos de cuidado em saúde por meio do uso das ervas medicinais, das rezas e do benzimento, saberes tradicionais de cuidado à saúde da mulher e da criança no ciclo gravídico puerperal (COSTA, FONSECA, 2019; COSTA *et al*, 2018).

O nosso encontro com a CRQ Machadinho se deu no final de 2015, quando Rute Costa conheceu a comunidade e recebeu desta a anuência para o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica sobre os saberes e as práticas educativas quilombolas, com fins de doutoramento (COSTA, 2018). A referida pesquisadora passou então a residir em Machadinho, no período de junho de 2016 a janeiro de 2017. Encerradas as atividades do doutorado, os vínculos entre Rute Costa e as lideranças da CRQ Machadinho não se desfizeram, na verdade, resultaram em desejo mútuo de confluências. Foi então que em 2017, ela e as professoras Maria Clareth Reis (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro) e Ray Soares (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena da Universidade Federal Fluminense, Campus Rio das Ostras) receberam o convite da Associação de Remanescentes de Quilombo Machadinho (Arquima) para comporem a equipe que atuaria no processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ)

na escola Felizarda, que compreende mudanças na alimentação escolar (BRASIL, 2012).

A reorientação do modelo escolar a partir das DCNEEQ é uma das pautas principais da Arquima, desde a sua organização, em setembro de 2014. Por isso, a referida Associação e as pesquisadoras parceiras empreenderam insistentes esforços para a realização do projeto de implementação das DCNEEQ, protocolado junto à prefeitura, em abril de 2017. A burocracia institucional, as infinitas e exaustivas solicitações de ajustes da proposta a retiveram. A escola, por sua vez, fez o melhor possível, aproximando-se da CRQ Machadinha, empenhando-se na elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico condizente com a modalidade escolar quilombola, e desenvolvendo experiências educativas que considerassem as relações étnico-raciais e a cultura quilombola.

O Grupo de Estudos sobre Desigualdades na Educação e Saúde (GEDES), do Instituto NUTES (UFRJ), coordenado pelo professor Alexandre Brasil, foi contemplado na Chamada CNPq/MCTIC N. 016/2016 com recursos para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Alimentação escolar entre povos e comunidades tradicionais: aprendizagens e estratégias para a segurança alimentar e nutricional”, dirigido à CRQ de Machadinha, localizada no município de Quissamã-RJ, e a uma comunidade de pescadores artesanais, em Quintero, Valparaíso, Chile. O objetivo geral deste projeto foi compreender e descrever as práticas alimentares de povos e comunidades tradicionais, e a presença dessas dentro do espaço da alimentação escolar, privilegiando os seus símbolos e significados, e considerando a alimentação escolar como espaço-tempo para construção de valores e sentidos relacionados ao direito humano à alimentação adequada. Dentre os objetivos específicos destacamos: desenvolver oficinas culinárias nas escolas que atendem povos e comunidades tradicionais; fomentar o diálogo, entre e com os professores de escolas que atendem povos e comunidades tradicionais, sobre questões que relacionam a educação alimentar e nutricional, Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e cultura.

O GEDES elegeu dois territórios para a realização da pesquisa, a comunidade de pescadores artesanais, em Quintero, Valparaíso, Chile e a CRQ Machadinha (Brasil). O Projeto de extensão CulinAfro, coordenado pela professora Rute Costa, membro do GEDES UFRJ, foi então convidado para o desenvolvimento da pesquisa, em Machadinha.

Organizamos o calendário da pesquisa considerando a estrutura bimestral, de modo a nos aproximarmos da dinâmica de organização de calendário da escola. No primeiro bimestre nos concentramos na observação das realidades e no planejamento das ações a serem realizadas. A observação da realidade é uma ação que carece de atenção, cuidado e diálogo (COLOMBO, 2007). É imprescindível que, nessa etapa do processo, se considere a participação ativa dos sujeitos da ação, portanto, ao(à) pesquisador(a) cabe as ações “ver e ouvir, indagar e discutir” (FREIRE, 1978, p. 19). Conjuntamente, pesquisadoras e participantes, devem identificar os problemas e elegerem um recorte da realidade que seja factível ao processo investigativo para a imersão (VILLARDI *et al.*, 2015).

O primeiro bimestre, portanto, foi uma etapa de encontros para conhecer a escola,

as mudanças mais recentes, as histórias e memórias da educadora que atua na Machadinha desde a antiga escolinha, localizada na estrada do Bacurau (ver no capítulo VI). Ouvimos os(as) professores(as), seus interesses em colaborar com a investigação sobre as comidas e cozinhas domésticas da CRQ Machadinha, as possibilidades e os desafios cotidianos, e pensamos caminhos para o desenvolvimento de experiências educativas sobre o tema da pesquisa, em sala de aula. A escuta atenta foi fundamental nesse processo, assim como a parceria com a orientadora pedagógica Driele dos Santos Almeida e do diretor Allan Alves, sempre generosos e disponíveis a pensar conosco caminhos, estímulos e motivação ao corpo social.

Durante os encontros com o corpo docente e gestor da Escola Felizarda, o Grupo CulinAfro recebeu como demanda o desenvolvimento de ações educativas que pudessem somar ao planejamento da sala de aula. Concordamos de desenvolver, em parceria com o corpo social, oficinas de produção de cinema (ver no capítulo XII), oficinas culinárias (ver no capítulo I) e uma experiência artístico pedagógica sobre a cozinha dos quilombos (ver no capítulo XI).

Além dos encontros com a escola, foi também um bimestre dedicado a conhecer a dinâmica do Departamento de Nutrição Escolar da Secretaria Municipal de Quissamã e os instrumentos basilares à execução do PNAE, como cardápios, agendas de visitas, entre outros (ver no capítulo IX). Planejamos, com a nutricionista, a realização de uma análise dos cardápios sob os aspectos culturais e nutricionais, e a avaliação do estado nutricional dos escolares da escola Felizarda (ver no capítulo X).

Por fim, é preciso mencionar a participação da CRQ Machadinha em todo o processo de investigação e ação. Camille dos Santos Azevedo foi a representante quilombola, bolsista CNPq apoio técnico em extensão no país (B) do projeto, indicada à vaga pela CRQ Machadinha, em sessão comunitária da Arquima. Camille muito colaborou e teceu caminhos de diálogo entre a escola, a universidade e a comunidade. Com o apoio dela, realizamos entrevistas com duas educadoras quilombolas, Dalma dos Santos e Janaína Pessanha (ver capítulo V), ouvimos as perspectivas sobre a educação quilombola pela voz do presidente da Arquima, Wagner Nunes (ver capítulo VII). E, ainda, realizamos uma roda de conversa com as mulheres quilombolas para conhecer as dinâmicas da cozinha doméstica e as comidas do dia a dia (ver capítulo I).

No segundo bimestre, planejamos e executamos as ações de educação alimentar e nutricional planejadas: a Tenda CulinAfro com base nas cozinhas de quilombo (ver capítulo XI) e produzimos um curta-metragem junto com estudantes do 5º ano do ensino fundamental I (ver capítulo XII). Além disso, realizamos duas oficinas culinárias na casa de duas idosas quilombolas, degustando dos sabores de suas receitas e ouvindo e aprendendo sobre os seus saberes afroancestrais (ver no capítulo I). Realizamos a avaliação do estado nutricional e a análise dos cardápios dos meses março e abril de 2019 (ver capítulo X). Foi nesse bimestre que iniciamos o planejamento da investigação junto

com os(as) professores(as), estudantes e suas famílias sobre a culinária doméstica quilombola, a ser desenvolvida no último bimestre de 2019 (ver no capítulo III).

O terceiro bimestre foi dedicado à análise e sistematização dos resultados. Não foi possível trabalhar com os dados quantitativos do cardápio, por ausência de informações, tampouco acompanhar a dinâmica da cozinha escolar, devido ao horário de início das atividades, às 06 horas da manhã. Precisaríamos pernoitar na CRQ Machadinho, para acompanhar o fazer da merenda, todas as etapas, desde o pré-preparo, e no período de 2019, não foi possível.

O quarto e último bimestre foi dedicado à investigação da cozinha doméstica das famílias quilombolas, sistematização e avaliação dos resultados, construção do livro de experiências. Mais uma vez ressaltamos a importância da parceria com o Departamento de Nutrição Escolar de Quissamã, na figura da nutricionista Ana Paula Scudieri; da participação da CRQ Machadinho através da sua representante, Camille Azevedo. O apoio da Arquima, na pessoa do Wagner Nunes, Janaína Pessanha, Dalma dos Santos. E, em especial, o apoio do corpo social da Escola Felizarda Maria, da direção à cozinha. Todos e todas foram fundamentais para que a caminhada fosse possível e saborosa.

Alguns dos desafios que enfrentamos foram o transporte para o deslocamento de Macaé até Quissamã. Quissamã não possui serviço de transporte público, o que dificulta sobremaneira o deslocamento até Machadinho, localizada em área distante do Centro da cidade. A nutricionista Ana Paula Scudieri foi muitíssimo generosa em pleitear junto a Secretaria Municipal de Educação o nosso deslocamento, tornando a realização das ações factíveis.

Para a continuidade, desejamos atuar na concretização de mudanças no cardápio, reduzindo a oferta de alimentos ultraprocessados e trazendo preparações oriundas das cozinhas quilombolas. Desejamos, ainda, fomentar o diálogo entre a Nutrição Escolar, Secretaria de Agricultura e agricultores(as) familiares quilombolas, no sentido de efetivar a compra e a venda dos gêneros alimentícios para as escolas municipais e Institutos Federais da região. Para isso, será imprescindível apoiar a retirada da documentação que torna as(os) agricultoras(es) aptos para a venda pública, o diálogo entre a produção dos alimentos e a formulação do cardápio escolar.

A alimentação escolar deve estar comprometida com a expansão da participação de agricultores(as) familiares quilombolas nos mercados institucionais, com a garantia da regularização fundiária, na promoção da segurança alimentar e nutricional, e na valorização e preservação das tradições culturais de cultivo de alimentos, das comidas e cozinhas, incluindo a preservação das sementes crioulas e animais da região.

De um projeto de tese e a partir do compartilhar de diversas experiências foi se consolidando um projeto maior, mudanças concretas no cotidiano de uma comunidade com significativas implicações, não só na cozinha, mas também na proposta pedagógica, nas

salas de aula, na biblioteca e, principalmente, na relação estabelecida entre uma comunidade e a escola inserida dentro do seu território. Esse processo de reorientação do modelo escolar representa muito mais do que algumas mudanças, representa a afirmação de uma identidade atrelada a um projeto concreto de conscientização construído coletivamente por diversas pessoas e grupos. É exatamente na riqueza de várias experiências que essa transformação se torna possível, reunindo espaços comunitários, sabedoria ancestral, saberes universitários, leituras de mundo variadas que, curiosamente, podem se encontrar na cozinha e ali produzir saberes, práxis e conhecimentos que alimentam tanto o corpo como o espírito.

Referências bibliográficas

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Resolução CNE/CEB** nº 8, de 20 de novembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 de novembro de 2020.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. **Chamada CNPq/MCTIC Nº 016. 2016.**

_____. Secretaria Extraordinária de Promoção da Igualdade Racial. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra.** Brasília, 3 ed. 2018. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra_3d.pdf. Acesso em 10 de novembro de 2020.

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

COSTA, R R S. “Saberes e práticas educativas quilombolas: expressando e fortalecendo a identidade. 2018. 240 f. **Tese (Doutorado em Educação em Ciência e Saúde)** - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

_____; SILVA, G M; PONTES, J S; RIZZO, T P; FONSECA, A B C. Entre folhas e rezas: as sapiências de mulheres quilombolas sobre cuidado em saúde. Anais. 31 **Reunião Brasileira de Antropologia.** Brasília, 2018.

_____; FONSECA, A B. O Processo Educativo do Jongo no Quilombo Machadinha: Oralidade, Saber da Experiência e Identidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100600&lng=en&nrm=iso>. acesso em 13 de novembro de 2020. Epub em 04 de julho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019182040>.

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

REIS, M C G; SOARES, M R P; COSTA, R R S. Reflexões acerca da educação escolar quilombola na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha/Quissamã/RJ. **Humanidades & Inovação**, v. 4, n. 4, nov., 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

As mestras das cozinhas quilombolas e a comida boa para pensar



imagem de Guilherme Areias



imagem de Laiza Gomes

Capítulo I

Aprendendo com as mestras das cozinhas domésticas da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha/RJ

Mariana Fernandes Brito de Oliveira
Rute Ramos da Silva Costa

Introdução

A cozinha de uma casa é mais do que um local onde se prepara o que se come. É um ponto de encontro, não só das necessidades fisiológicas daqueles(as) que dividem o mesmo fogão, mas também das suas histórias- pretextos que vêm à tona enquanto se prepara a comida nossa de cada dia. É na cozinha que vamos temperando a vida, dando-lhe sabor, cada dia um pouco.

Certa vez, um professor ao falar da cozinha, a comparou com um ambiente de conhecimento (COELHO, 2017). Segundo ele, esse cômodo é, na verdade, um laboratório doméstico, faltando-lhe unicamente a placa com tal enunciado. A definição de laboratório parece-nos incompleta para descrever esse lugar singular, na medida em que conhecemos as experiências que ali se desenrolam, mas é certo que o conhecimento transita ao redor do fogão. E, como não?

Rubem Alves (2007) fala da cozinha como um lugar que tem uma alquimia saborosa, um conhecimento que se acolhe no saber, e o saber que compartilha sua raiz etimológica com o sabor. Derivando ambas, saber e sabor, do termo latino *sapere*, a ação de conhecer pode ocorrer tanto na dimensão intelectual, quanto a partir dos sentidos do corpo, isto é, da visão, olfato, paladar, tato e audição (COSTA; LISBÔA; FONSECA, 2019). Poderíamos dizer com outras palavras, o saber pronuncia um sabor sábio (DIAS; CHIFFOLEAU; SCHOTTZ, 2015).

A cozinha é como uma escola em que “o corpo, obrigado a comer para sobreviver, acaba por descobrir o prazer” e o aprendizado da vida. Se a cozinha é escola, as cozinheiras são as mestras da “Filosofia Culinária da Educação”. Sendo assim, é preciso delas ouvir os segredos, desafios e aprendizados culinários cotidianos. (ALVES, 2007, p.32).

Tendo a mesa posta, o presente texto relatará dois encontros, nos quais a cozinha doméstica foi o elemento central. O primeiro se trata de um diálogo com cozinheiras da Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) Machadinha, em Quissamã/RJ; um papo de comadres a respeito de suas experiências nas cozinhas de suas casas, sobre os desafios e as superações, técnicas e improvisações, saberes ancestrais, afetos e desa-

¹Chamaremos, no texto, de Escola Felizarda.

fetos e, a comida do dia a dia. A segunda experiência se trata de uma vivência culinária onde os estudantes da Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo¹, localizada na CRQ Machadinho/RJ, prepararam receitas culinárias quilombolas, nas casas e sob a supervisão de cozinheiras, mestras quilombolas por excelência. Os encontros aconteceram no ano de 2019.

Sábios sabores femininos quilombolas: aprender à sombra da figueira

Realizamos um encontro com mulheres quilombolas de Machadinho na manhã do dia 19 de agosto de 2019, com duração de 60 minutos. Apesar de sermos docentes do curso de graduação em Nutrição (UFRJ-Macaé), estávamos cientes de nossa posição de educandas, quando nos vimos diante daquelas autoridades, cuja sabedoria foi alcançada na experiência da vida e tecida por uma cosmoexistência quilombola.

Escolhemos nos assentarmos à sombra de uma figueira frondosa, no Núcleo Comunitário Fazenda Machadinho², junto àquelas mães³ (biológicas, de envide, de colo, de leite, de terreiro), avós, parteiras, rezadeiras, cozinheiras, conhecedoras de ervas (COSTA, 2018). Nosso assunto, a prática culinária doméstica; e a nossa ação, enquanto educandas: “ver, ouvir, indagar e discutir” (FREIRE, 1978, p.19).

Camille, quilombola, bolsista CNPq (nível médio)⁴, integrou o projeto na qualidade de representante da CRQ Machadinho para o desenvolvimento da pesquisa ação e das ações educativas em alimentação e nutrição. O seu nome foi indicado, após uma consulta pública realizada pela Associação de Remanescente de Quilombo Machadinho, junto aos(as) comunitários(as). Além da sua participação no planejamento, execução e avaliação das ações educativa, Camille mediava o contato com os(as) quilombolas e agendava os espaços e os encontros entre a Comunidade, Escola e Universidade.

Participaram do diálogo sobre a cozinha doméstica, a Dona Iancy (cozinheira do Restaurante Quilombola Casa de Artes, mãe de terreiro, rezadeira, conhecedora de ervas); Dona Mahin (parteira, conhecedora de ervas, mãe de colo e de envide) e Enise (cozinheira e dona de casa) e a própria Camille (mãe, jogueira, integrante do coletivo de mulheres que atua no Restaurante Quilombola Casa de Artes e bolsista CNPq).

Nossa primeira curiosidade foi como e com quem aprenderam a cozinhar. A resposta unânime foi a de que suas mães foram as primeiras mestras, aquelas que as ensinaram

²O Núcleo Fazenda Machadinho pertence ao território da CRQ Machadinho. Na introdução do livro apresentamos maiores explicações.

³Todos os nomes foram substituídos por fictícios, com o intuito de preservar a identidade das participantes.

⁴Projeto “Alimentação escolar entre povos e comunidades tradicionais: aprendizagens e estratégias para a segurança alimentar e nutricional” (CNPq/MCTIC Edital 016/2016)

a partir da oralidade e da experiência, um saber que vem de geração firmando a sua existência. A iniciação se dava pela observação do preparo da comida. Costumavam ficar pertinho, atentas, com todos os sentidos do corpo despertados para ouvir a fala silenciosa da comida de mãe. Ali, na cozinha, onde tudo provoca o corpo. Desde os cheiros que invadem os cômodos sem avisar, ao destampar de uma panela; as gotículas da cebola que queimam os olhos fixados; o som da fritura que faz lembrar que o ouvido também cozinha junto. A magia do crescimento de um bolo no forno, a metamorfose da farinha de mandioca no encontro com o café. Os gostos que percorrem o nariz e a língua, desbravando os mistérios do cérebro, e por fim, encontrando o deleite do lugar onde a alma encontra gozo: a boca.

Aprendida a lição do corpo, as entrevistadas, ainda meninas, recebiam pequenas tarefas, como selecionar os grãos, cortar, misturar, até que as mães percebessem que estavam aptas para cozinhar sem supervisão. A maioria delas disse recordar – sem nenhum espanto – que, na idade de oito anos, imbuídas estavam da comida da família. Desde então, cozinham todos os dias, sem exceção.

A lembrança do que ocorreu na infância dessas mulheres, parece não se repetir no presente. Disseram elas, que hoje em dia, poucas são às vezes em que uma filha mais velha pode auxiliá-las. Na maior parte do tempo não encontram com quem dividir essa tarefa doméstica. As mulheres das gerações mais jovens, segundo elas, parecem não estar interessadas em aprender a cozinhar, priorizam outras atividades. Costumeiramente recorrem às avós, inclusive para cozinhar para as bisnetas. Os homens, por sua vez, sequer são mencionados ao longo do tema e, portanto, conferem às mulheres a tarefa de cozinhar diariamente para eles. A naturalização desta atribuição exclusivamente do gênero feminino, mantém as mulheres em atividades reprodutivas, pouco reconhecidas, não remuneradas e para a qual dispendem muitas horas diárias.

Outro desafio cotidiano compartilhado por todas foi a falta de acesso aos alimentos in natura (os legumes, as frutas, as verduras e as carnes). Não há mercados ou feiras no Núcleo Comunitário Fazenda Machadinha. Comprar alimentos frescos e temperos é uma dificuldade, já que para isso é preciso ir ao comércio no centro de Quissamã/RJ. Não necessita ser profundo conhecedor da culinária brasileira para saber o papel essencial dos temperos frescos, como alho, cebola e ervas, em nossos pratos. Quando falaram da dificuldade em ter alho fresco, foi possível sentir um lamento, uma tristeza, por não ter facilidade em ter um alimento que traz “vida ao feijão”. Às vezes pedem emprestado à alguma vizinha, mas recorrentemente esta também se encontra em uma situação semelhante de ausência.

Talvez como uma forma de fazer valer a escassez do alho, chamou a atenção o relato do modo de preparo do feijão. Todas disseram temperar o feijão duas vezes. Costumam fazer o refogado com alho e óleo na panela que entrará o grão cru para cozinhar na pressão. Depois de cozido, voltam a temperar com mais uma remessa desse refogado. E ain-

da “retemperam” todas as vezes que o retiram da geladeira, pois segundo Dona Mahin, “o feijão perde o gosto”.

Perguntamos sobre a possibilidade de plantar alimentos em seus quintais. Porém, segundo Iancy, a terra, no Núcleo Comunitário Fazenda Machadinho, é bem seca e quase não produz nada. Fora o fato de chover pouco e fazer muito sol (condições inapropriadas para o plantio de temperos). Quando não tem acesso a temperos, cozinham somente com água e sal ou tempero artificial (no caso das carnes, segundo Enise).

Assim, pelo relato de pouco acesso a hortaliças frescas, pareceu-nos que os(as) moradores(as) do Núcleo Comunitário Fazenda Machadinho vivem uma situação de insegurança alimentar no que diz respeito ao acesso a esses alimentos in natura, o que impede de concretizar um dos princípios fundamentais prescritos pelo Guia Alimentar para a População Brasileira publicado pelo Ministério da Saúde em 2014. Neste documento orientador da alimentação saudável no Brasil, a “regra ouro” é basear a nossa alimentação em alimentos in natura e minimamente processados. Neste caso, consideramos importante participarmos da luta da CRQ Machadinho pelo acesso a titulação da terra e por incentivos públicos para o desenvolvimento da agricultura local.

As mulheres também disseram que a pesca ajuda na composição dos pratos diários, mas nem sempre é possível sair para pescar. O arroz, o feijão e a farinha são os alimentos presentes nas grandes refeições diárias, já que são alimentos não perecíveis e de fácil armazenamento.

A essa altura da conversa, o céu começava a ficar roxo, o azul do dia mesclava-se com o vermelho da noite que chegava. Ficamos mais um pouco ali, na companhia de mulheres criativas que tiravam sabor do pouco, do não ter. Suas habilidades culinárias tinham sido moldadas para aquele ambiente escasso de direitos que se concretizam em pratos de poucas cores. Em alguns momentos, o silêncio gritava, e ouvíamos atentamente as suas palavras. Foi um encontro singular junto àquelas mestras de uma sala de aula chamada cozinha.

Tomando o exposto como inspiração para pensar as experiências educativas em alimentação e nutrição, concluímos que o desenvolvimento destas a partir da cozinha doméstica transcende um processo de ensino-aprendizado convencional, cujo enfoque está nos conteúdos e habilidades técnicas. Tal eleição incorpora, ao processo, os sentidos do corpo, as experiências de vida, a comida do cotidiano, os sentidos de pertencimento e o espaço físico. Para nós é essencial destacar que a Educação Alimentar e Nutricional a partir da cozinha doméstica dá destaque aos sujeitos, cuja experiência cotidiana confere expertise e autoridade (BRASIL, 2012b), desenvolvimento de habilidades, além de um acervo único, cultivado em contextos de abundância e ausências.

Crianças na cozinha doméstica: conhecer os alimentos, experimentar modos de fazer e valorizar a sapiência das cozinheiras quilombolas

O projeto “Alimentação escolar entre povos e comunidades tradicionais: aprendizagens e estratégias para a segurança alimentar e nutricional” (CNPq / MCTIC Edital 016/2016), executado pelo Grupo de extensão e pesquisa CulinAfro (UFRJ Campus Macaé), teve por objetivo compreender e descrever as práticas alimentares de povos e comunidades tradicionais e a presença dessas dentro do espaço da alimentação escolar, privilegiando os seus símbolos e significados e considerando a alimentação escolar como espaço-tempo para construção de valores e sentidos relacionados ao Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). Um de nossos objetivos específicos era aproximar os estudantes da escola Felizarda das cozinhas domésticas, de modo que pudessem conhecer os alimentos, experimentar os modos de prepará-los, valorizar os saberes tradicionais e ancestrais, ressignificar o espaço da cozinha como resistência, assim como oportunizar o encontro de gerações, onde as mestras da cozinha local compartilharam os seus sábios sabores femininos e quilombolas.

A CRQ Machadinha, com quem temos atuado em parceria, é sujeito essencial no processo de sistematização das práticas alimentares locais e no desenvolvimento de processos educativos na Escola Felizarda. A bolsista Camille foi a articuladora territorial no projeto. Ela conhece os moradores e as pautas de luta da Associação Remanescente de Quilombo da Machadinha (Arquima), dentre as quais está a alimentação escolar, para a qual objetivam a reordenação do cardápio a partir da cozinha quilombola; a efetivação de compra de gêneros alimentícios produzidos pelos produtores locais e o estreitamento dos vínculos entre escola e comunidade.

Lembrando que a alimentação escolar quilombola, deve ser organizada pela aproximação do cardápio escolar com as bases alimentares locais, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012a).

A primeira vivência culinária começou em um dia de sol radiante e quente, clima seco e vento com cheiro de barro. Chegamos à Escola Felizarda e nos preparamos para uma atividade de educação alimentar e nutricional a partir da experiência culinária em duas

⁵Grupo A: constituído por uma docente de Nutrição (UFRJ Macaé), três estudantes de Nutrição (UFRJ Macaé) e quatro estudantes do 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo.

⁶Grupo B: constituído por uma docente de Nutrição (UFRJ Macaé), uma estudante de Nutrição (UFRJ Macaé), uma estudante de Enfermagem (UFRJ Macaé), um estudante de Produção Cultural (UFF/RJ) e três estudantes do 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo.

⁷Maiores informações, vera Introdução do livro.

cozinhas quilombolas. Dividimo-nos em dois grupos (A e B). O primeiro deles (A) conheceria a cozinha e a culinária de Dona Mahin, moradora do Núcleo Fazenda Machadinha, e o segundo grupo (B) conheceria a comida e a cozinha de Dona Pérola, Núcleo Sítio Santa Luzia, ambos os núcleos comunitários pertencem à CRQ Machadinha .

As duas equipes eram compostas por: i) estudantes do 5º ano do ensino fundamental da Escola Felizarda; ii) docentes do curso de graduação em Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Macaé (UFRJ Macaé); e iii) e discentes dos cursos de graduação em Nutrição (UFRJ Macaé), Enfermagem (UFRJ Macaé), e Produção cultural (Universidade Federal Fluminense, Campus Niterói).

Estávamos animados(as) com a eminente vivência culinária, que dentro de alguns minutos se iniciaria. Aprender o preparo de pratos culinários com duas mestras quilombolas, Dona Mahin e Dona Pérola, era uma experiência inédita entre a escola, a comunidade quilombola e a universidade.

Atravessamos os portões da escola, rumo às casas e, de lá, contemplamos as figueiras frondosas de raízes expostas, árvores-guardiãs das senzalas da Fazenda Machadinha. Foram elas as primeiras a nos recepcionarem e cada árvore parecia ser uma entidade protetora daquela terra, escudo e lembrete de que ali se viveu e se vive com a força que elas expressavam. Conforme caminhávamos pelos arruamentos do Núcleo Comunitário Fazenda Machadinha, admiramos cada detalhe, cumprimentamos as pessoas sentadas nas escadarias de entrada das casas, como também éramos observados(as) por moradores(as) que viam, da janela, a vida passar. Nada nos deixou esquecer que pisamos em um terreiro repleto de histórias.

O primeiro grupo (A) percorreu, a pé, o trajeto até a casa de Dona Mahin, três minutos de distância da escola. A anfitriã, de idade de oitenta e quatro anos, é parteira, conhecedora de matos de curar, criada na CRQ Machadinha. Pele fina conferida pela idade, cabelos bem ralos e presos por uma tira de tecido, uma projeção suave no espaço, mas de uma força incrível. Sua presença era notada, ou pela risada jocosa com os(as) estudantes, ou pela generosidade de uma mulher que abriu a cozinha de sua casa, para outros(as) vivenciarem dela, mesmo que por um curto período.

O prato do dia era “canjiquinha com carne seca”. Não precisávamos de grandes coisas para preparar essa comida, somente tábua, panela, faca e os ingredientes. Como visitantes, levamos todos os gêneros alimentícios, o recurso para o gás de cozinha e contamos com a estrutura de sua cozinha para o preparo. Dona Mahin rapidamente entendeu que aquela vivência tinha algum compromisso com a didática de uma aula, mesmo isso não

⁸O termo *senzala(s)*, indicará a forma pela qual as antigas habitações das pessoas negras escravizadas são referidas pelos seus moradores atuais, quando mencionavam as suas próprias casas (SONEGHETTI, 2016, p.20).

sendo dito. Então, já nos recebeu mostrando onde ficava a pia, para que as crianças da escola pudessem fazer a higiene antes de colocar as mãos em serviço. A vontade de comer, já de início, era anunciada pelos(as) estudantes.

Separamos todos os ingredientes e dividimos as tarefas. Alguns(as) ficaram responsáveis por picar os tomates e outros as cebolas. Enquanto isso, Dona Mahin terminava de cozinhar a carne seca. Ao mesmo tempo em que ela queria coordenar a atividade, pois entendia a autoridade que lhe cabia ali, ficava inquieta por colocar as mãos em ação para findar bem aquela atividade que acontecia em sua “sala de aula”.

Os meninos eram os mais agitados. Ainda ao descascar das cebolas, já indagavam onde comeriam a preparação depois de pronta. Dricka, a única aluna presente, era bem diferente deles. Tinha muita consciência que uma preparação é feita de passos e ao estar no primeiro, só olhava para ele. Quando cortava o tomate na tábua, já cônica do uso, fitava a mirada como se ali residisse toda sua atenção. Seu corpo e mente estavam concentrados, por isso, era a mais rápida e com os melhores acabamentos nos cortes. Ali, observamos um corpo treinado para o ofício de cozinhar, dizia ela que cozinhou diariamente o jantar em sua casa. Com curiosidade, perguntamos para os meninos se cozinham, mas como supúnhamos, aquele momento era o passaporte ao universo culinário. Com o alho, a cebola e o tomate já cortados, fomos para o fogão. Lá, Dona Mahin indicou a melhor panela para refogar os temperos, a alquimia precisa ter seus recipientes próprios para acontecer. Dricka tomou a frente, como se esperasse a oportunidade de dar sequência ao processo. Os cheiros iam invadindo, agitando ainda mais os corpos masculinos, os conectando com um momento de prazer, diferente de Dricka, que cada vez ficava mais concentrada ao cheiro - que dizia muito para ela. Como uma pessoa em serviço, ela não queria perder o momento certo de colocar os demais ingredientes na panela.

Dricka de forma muito natural nos denunciou a questão de gênero, colocada desde muito cedo na cozinha de casa. As mulheres são rapidamente envolvidas nessa atividade, já os homens; coadjuvantes, consumidores ávidos que se alegram com o prazer produzido pela mulher, comensais a espera de serem servidos. Dona Mahin percebia tudo isso, aquietava os meninos, pedindo que se atentassem ao fogão. Eles não nos deixavam esquecer que eram crianças, enquanto que Dricka nos confundia.

Depois que a canjiquinha amarela ficou pronta, escolhemos uma linda árvore para degustar os sabores produzidos em meio a tanta troca. Aquela mesma figueira frondosa que acolheu a prosa entre as mulheres e que tornava-se confidente dos nossos comentários, risos e suspiros de satisfação. Dona Mahin quis ser a última a ser servida, Dricka foi a penúltima, já que ela se colocou na frente para servir a todos(as). Dricka queimou

⁹Utilizamos, igualmente, nomes fictícios para mencionar os(as) estudantes.

levemente as mãos na panela quente, enquanto se apressava para servir-nos muito rapidamente antes de esfriar. Kiko soltava risadas do alto da árvore, onde já estava comendo quase que numa posição acrobática.

A canjiquinha estava uma delícia. Foi muito agradável estarmos todos(as) ali juntos(as), comendo, se olhando, vivendo. Instalada a hora de partir, Dricka queria saber de Dona Mahin onde colocava o que sobrou da canjiquinha para lavar a panela. Nossa anfitriã a dispensou carinhosamente, lembrando-a que era uma criança e que podia voltar correndo para a escola, como havia feito seus colegas há alguns minutos.

Agora somente os adultos e a Dona Mahin, voltamos para a cozinha, a fim de organizar tudo ao final. Os ingredientes que não foram usados, ofertamos a Dona Mahin que os aceitou rapidamente com alegria e gratidão. Quando ela os guardou em sua geladeira, percebemos que alimentos tão comuns, como cebola e tomate, não eram uma realidade cotidiana para ela. Mais uma vez, a realidade alimentar que dificulta o acesso aos alimentos frescos, foi deflagrada, assim como mencionamos na roda de conversa relatada acima.

Um abraço longo foi dado ao final. Era o nosso agradecimento por ter tido a presença de uma espécie de entidade que tudo sabia, uma pessoa que não se surpreendia, pois já tinha vivido o suficiente para prever o próximo passo, não só da receita como da vida. Dona Mahin, além de guardiã dos saberes culinários ali reproduzidos, nos olhava com um olhar que já havia testemunhado outra Drickas e outros meninos agitados e ávidos. Ela não só sabia de cor distinguir o aroma certo do dourado da cebola, como identificar o gosto da desigualdade de gênero que acontece nas cozinhas de casas. Foi uma aula ter seu olhar dizendo tanto para todos(as) ali.

O grupo B vivenciou a cozinha de Dona Pérola, no Núcleo Comunitário Sítio Santa Luzia, que fica a três quilômetros de distância da Fazenda Machadinha. O carro, cedido pela prefeitura municipal, nos levou até lá. No caminho, observamos a natureza. De um lado da estrada a vegetação local disposta sobre a areia cristal branca, bem semelhante à restinga de praia. Do outro lado da rua víamos imensos terrenos planos, arrendados para a criação de gado.

Admirar a extensão daquelas terras provocou-nos reflexões sobre o processo de posse daquelas áreas. Os colonizadores, sedentos pelo acúmulo de bens, se apropriaram dos territórios indígenas, com a autorização da Coroa Portuguesa. Temendo os desdobramentos econômicos da promulgação da Lei nº 581 (04/09/1850), mais conhecida como a Lei Eusébio de Queirós, que estabeleceria o fim do tráfico negreiro, aprova-se a chamada Lei de Terra, nº 601 (18/09/1850), que regulamenta a aquisição de terra somente pelo título da compra. Essa decisão política inviabilizou que pessoas sem recursos financeiros adquirissem meios físicos para a subsistência via produção agrícola. A regra do jogo havia mudado: da posse/roubo dos povos originários para a aquisição de terras da Coroa Portuguesa, a partir do capital.

Somado ao cenário acima descrito, a abolição da escravidão não foi acompanhada de compromissos de cidadania aos povos recém libertos. Tampouco os(as) senhores(as) de escravizados(as) e seus (as) descendentes foram responsabilizados(as) pelo crime nefando praticado durante quase quatro séculos, provendo qualquer reparação ou indenização. Na república, não houve quaisquer redistribuição agrária e tal decisão política resultou nas profundas desigualdades econômicas, observadas até os dias atuais.

A CRQ Machadinha, desde 2006, movimenta um processo junto ao INCRA para a execução da titulação, por força do art. 68 da ADCT¹⁰ da Constituição Federal de 1988. E, ainda, pleiteia junto à prefeitura de Quissamã, a passagem do título de posse do Núcleo Comunitário Fazenda Machadinha. Os(as) trabalhadores(as) da terra são aqueles(as) que moralmente tem o direito à propriedade, porém a eles(as) é negado (KILOMBA, 2019).

Os pensamentos e a indignação nos desconectaram, por alguns instantes, da contemplação daquela paisagem, de modo que, quando nos demos conta estávamos chegando ao Sítio Santa Luzia. O carro atravessou a ponte que cobre um córrego que se comunica ao Canal Campos-Macaé. Enveredamos por uma estradinha de chão até estacionar em um terreno de areia de praia, bem branquinha, em frente à casa da Dona Pérola.

Eufóricos(as) para realizar as vivências culinárias, desembarcamos do transporte. De lá vimos a anciã atravessar o quintal, parecendo surpresa com a nossa presença. Após a saudação, perguntamos curiosos: “Não está se lembrando da nossa oficina culinária?”. A Dona Pérola respondeu: “Não. Não estou preparada.” Às vezes a idade prega algumas peças na memória. Rimos todos(as). A docente relembrou os telefonemas e acordos tecidos ao longo da semana e mostrou todos ingredientes culinários. Rimos mais uma vez. “A casa é simples, mas está às ordens”, disse ela nos convidando a entrar.

Dirigiu-se imediatamente à cozinha, organizando os pequenos itens fora do lugar, colocando as louças sujas na pia e desocupando o fogão. Ajeitamo-nos no sofá e nas cadeiras da sala, enquanto Dona Pérola terminava os ajustes da cozinha, para o qual enunciou não precisar da nossa participação. Em seguida, sentou-se conosco para contar-nos os detalhes do prato culinário que pretendíamos cozinhar naquela manhã: a sopa de leite.

Explicou-nos ela: a carne seca dessalgada, minuciosamente desfiada, quase fibra a fibra, depois é refogada com bastante cebola picadinha. Esse preparado é espalhado em um recipiente para, em seguida, ser coberto por um pirão espesso feito com leite, farinha de mandioca e queijo. Para comer, é importante carregar, no talher, uma parte de cada camada da preparação. A mistura se harmoniza na boca, num encontro de sabores e texturas, resultando em uma combinação agradável ao paladar.

Após conhecermos as etapas da preparação, nos dividimos em dois grupos. Um ficou

⁹Utilizamos, igualmente, nomes fictícios para mencionar os(as) estudantes.

responsável por picar as cebolas e o outro por concluir o cozimento da carne seca, que levamos dessalgada e pré-cozida. Em seguida, as tarefas foram outras: desfiar a carne seca, conforme os critérios orientados pela anciã, enquanto o outro grupo preparava o pirão de leite, mexendo-o com regularidade na panela, em fogo brando. Contemplamos, naquelas horas “o prazer que aparece no rosto curioso e sorridente de alguém que tira a tampa da panela, para ver o que está lá dentro” (ALVES, 2007, p.6)

Dona Pérola, sempre atenta, conferia a execução das etapas. Exigente, ela demonstrou várias vezes como os meninos deveriam desfiar a carne seca e eles refizeram o trabalho até que a carne estivesse dentro do padrão aceitável ao olhos experientes da mestra da cozinha. Ela observava, igualmente, o preparo do pirão, alertando a Lélia, a única menina do grupo, que não parasse de mexer a panela para não criar grumos. Durante o preparo da comida as crianças fizeram muitas perguntas curiosas sobre a infância, o trabalho, a criação dos filhos de Dona Pérola. O encontro das gerações é sempre importante para que os(as) anciãos(ãs) tenham a oportunidade de elaborar e compartilhar as suas narrativas, como também os(as) mais jovens conheçam as experiências e histórias de um tempo outro e possam valorizar a trajetória dos(as) seus(as) antecessores(as).

Dona Pérola nos contou que a mandioca é um alimento muito presente na sua vida. Ela não somente plantava e colhia a raiz, como também precisava carregar sacas do alimento na cabeça, fazer a farinha e também vendê-la em outro povoado. Fazer farinha é um processo bem trabalhoso, que acontecia em uma farinheira do Sítio Santa Luzia. Ela nos disse que o processo se inicia com a retirada da casca da mandioca. Primeiro se faz um corte reto, na extensão da raiz, para depois soltar a casca inteira, cuidadosamente, como quem abre um embrulho de presente. Em seguida as raízes são lavadas e, por fim, raladas.

A massa da mandioca é prensada ou espremida até que toda a manipueira seja extraída. O resultado final é um bloco com a massa seca. Dona Pérola disse que essa massa seca é levada ao forno de lenha para secar. No forno, a massa deve ser mexida constantemente, para que os pequenos grãos possam dourar de modo homogêneo e a farinha secar bem. Depois de frio, o alimento pode ser ensacado.

“E o que fazem com a manipueira?”, perguntamos. Dona Pérola explicou que o líquido extraído da mandioca fica descansando por algumas horas, até que a goma assente no fundo da vasilha e a água fique na superfície. “Água?”, insistimos curiosos(as). Com algumas diluições é possível adubar as plantas da horta, mas não lembrou as medidas com exatidão. Já com a goma faz-se o beiju doce, o beiju salgado, a tapioca e o polvilho. Vimos,

¹¹Líquido extraído da mandioca quando prensada. Pode corresponder a 40% da raiz.

¹²Uma chapa de aço ou ferro, não coberta, onde a farinha é torrada, com o auxílio de um instrumento semelhante a uma pá.

a partir daquelas narrativas, a ciência saborosa dos povos originários sendo compartilhada e perpetuada na mesa quilombola.

O trabalho na casa de farinha não é de uma pessoa só, mas compartilhado entre outros(as) companheiros(as). Normalmente são as mulheres da mesma família ou com algum vínculo afetivo (comadres, por exemplo) que se envolvem de tal produção. Ali, na casa de farinha, entre um descascar e uma mexida no forno, as pessoas compartilham histórias, cantam canções e dividem o peso desse trabalho árduo. A casa de farinha é um lugar quente, devido altas temperaturas do forno, e exige um esforço hercúleo, porém, ainda sim, desperta boa memória em quem por ali passou.

Dona Pérola relatou os detalhes do fazer a farinha, enquanto nos ensinou a preparar a sopa de leite. Ficamos enriquecidos(as) com tanto conhecimento. Aquela prosa ampliou a nossa admiração e respeito por ela.

As(os) estudantes da Escola Felizarda, por sua vez, apresentavam impressionantes habilidades culinárias. Todos(as) relataram participar ativamente de alguma tarefa culinária em suas casas. Na pequena cozinha estavam Dona Pérola, duas crianças e o responsável pela filmagem. Todos(as) bem apertados naquele recinto sem requintes e ao mesmo tempo muito acolhedor. Um fogão de quatro bocas, um armário de três portas com um balcão no centro, uma geladeira, a pia de uma cuba, nada mais. Os utensílios que utilizamos foram panelas, colher de pau, faca e tábua de madeira. Essa é a cozinha a que Alves (2007, p. 12) denomina “lenta, lugar onde a química está mais próxima da vida e do prazer, cozinha velha”.

Na montagem dos pratos, Dona Pérola orientou colocar a carne refogada no fundo da cumbuca e cobrir com o pirão de leite e queijo. Preparou o primeiro como exemplo e deixou que os(as) estudantes preparassem o próprio prato. As crianças capricharam no recheio de carne seca acebolada, um alimento apreciado. Eles(as) não descartaram as aparas da carne cozida, enquanto desfiavam, iam colocando a parte, adicionando um pouco de sal, para comer nos intervalos das tarefas.

Costa, Lisbôa e Fonseca (2019), em seu capítulo sobre as narrativas da comida de Machadinho a partir das ideias de denúncia e anúncio de Freire (1981), pronunciam caminhos inspiradores, *saperes* quilombolas de Machadinho. O texto expõe um relato da educadora quilombola de Machadinho, Dalma dos Santos, a respeito do apreço de seu pai pela carne seca e os motivos do não desperdício de parte alguma do alimento em questão. É possível que a narrativa dela dê pistas sobre os hábitos alimentares observados nos(as) estudantes.

[...] ele (pai) gostava muito de comer a carne seca do jeito que estava ali. A carne seca que ele comprava lá que vinha com muita gordura. Era um sacrifício pra comprar, você acha que ele vai jogar fora? Eu via. Ele panhava e gostava de pegar aquele pedaço de gordura, principalmente a gor-

dura. Ele jogava na chapa, no fogo, enfiava no gafo e ele ficava ali assim (demonstrou como ele fazia). Ficava com aquilo pingando e comia com farinha. Mamãe às vezes fazia misturado, às vezes botava canjica e fazia um molho com a carne seca que vinha muito gorda. Ele não queria tirar aquela parte de gordura. Ai, ele comia (Entrevista realizada com Dalma, no Memorial Machadinha, em janeiro de 2017).

O relato enuncia a experiência de viver com uma quantidade insuficiente de comida. No contexto de ausências, os sujeitos que nele vivem passam a apreciar sabores que podem não ser considerados por quem desfruta do acesso regular e ininterrupto aos alimentos. Sobre os(as) que vivem uma situação de insegurança alimentar e nutricional, impõe-se a responsabilidade do não desperdício. Freitas (2003, p.147) enuncia, sem dúvidas que “a condição faminta é o resultado das políticas do governo que propiciam a perversa realidade da população. Uma consequência direta da desigualdade social”, na qual o povo se vê impelido a aproveitar o máximo possível.

Os meninos montaram a comida em pequenas cumbucas: uma camada de carne seca e outra de pirão de leite. Para a finalização, adicionamos queijo parmesão ralado. O perfume da comida nos envolveu e estávamos ansiosos(as) para saborear a preparação. Cada um pegou uma cumbuca e se sentou na sala, a fim de apreciar a sopa de leite. Agora a prosa era sobre a história por detrás daquela comida.

As narrativas da anciã voltaram a azeitar a conversa trazendo a memória a perversidade e desumanização da escravização: os escravizados(as) não podiam comer carne. O prato é uma forma criativa e inventiva de driblar essa opressão. É a narrativa de denúncia a desigualdade no acesso a um elemento básico da vida e dignidade humana, a comida. Como também anuncia as formas de (re)existir diante dos entraves impostos.

A anfitriã contou-nos que o senhor de engenho perguntava aos escravizados(as) o que estavam comendo. Seu objetivo era conferir se aquelas pessoas comiam ou não a carne, que o homem acreditava ser o seu bem. Os(as) homens e mulheres negros(as) respondiam que comiam uma sopa de leite e ficavam livres da retaliação.

Essa história alimenta o imaginário que envolve um prato criado pelas cozinheiras da comunidade. É uma forma de narrar, a seu modo e com sabor, os desafios enfrentados pela população negra num tempo de extrema exploração das pessoas. As restrições alimentares nos tempos da escravização merecem ser refletidas à luz de duas ações concretas de dominação impostas pelo colonialismo europeu, ambas relacionadas ao controle da boca: o silêncio e a restrição ao alimento.

Segundo Kilomba (2019, p.33-43) a boca é um órgão especial, alvo do desejo do senhor. A autora explica que impor o silêncio ao sujeito negro estabelecia uma ordem social onde, de um lado estariam os(as) portadores(as) do direito de narrar, pensar, produzir e indagar e, de outro lado, os(as) subalternos(as), os(as) que “não são ouvidos(as)” e, por consequência, os/as que “não pertenciam”.

Outro modo de opressão e tortura, pela boca, consistia em impedir o(a) escravizado(a) de consumir os frutos de seu próprio trabalho. As restrições no acesso aos alimentos foram modos de controle violento sobre o corpo alheio, das suas decisões sobre o quê, quando e quanto comer. Kilomba (2019, p.) destaca, ainda, que uma narrativa invertida era construída em torno da comida, a de “que o *sujeito* negro queria possuir algo que pertencia ao senhor” *branco*”. Esta última estratégia é, o que a autora chama de projeção sobre o sujeito negro de aspectos que o senhor branco teme reconhecer sobre si mesmo: desonra, roubo, violência e malícia.

Todas as reflexões que emergem da sopa de leite, confirmam que a comida é “um pretexto saboroso para o diálogo a respeito de qualquer tema da vida, um elemento de comunicação que pode introduzir, denunciar, acalantar” (COSTA, LISBOA, FONSECA, 2019, p. 286).

Considerações finais

Enquanto a intimidade é o sagrado de alguém, para nós, a cozinha é o sagrado da casa. Quando fomos autorizadas a entrar, cozinhar e comer foi porque havia ali uma mensagem a ser aprendida e que certamente levaremos para a vida.

A potência da comida para comunicar, acrescenta maior valor ao encontro ao redor do fogão, onde são construídas algumas narrativas preciosas, as quais são aprendizados de temas e sentidos que anunciam e denunciam mundos imperceptíveis aos que não compartilham da experiência de vida em comunidades quilombolas e, que merece ser central ao aprendizado nas escolas.

A experiência culinária é promissora no desenvolvimento de processos educativos que promovem a troca de experiências e um aprendizado holístico sobre alimentação e nutrição, porém quando transportamos as atividades de educação alimentar e nutricional para o contexto das cozinhas quilombolas, encontramos um universo que atravessa a mirada do campo científico. Ali estão a autoridade que se constitui pela senioridade, as marcas das desigualdades, a potência de um saber forjado pela experiência, a resistência ancestral e tantos outros sabores sábios inteligíveis, sensíveis e por vezes indescritíveis.

Agradecimentos

Agradecemos às mestras cozinheiras por tamanha generosidade e acolhimento e à Camille pela dedicação e compromisso com o projeto. Nossa gratidão à Arquima e à Escola Felizarda pela parceria e apoio em todas as etapas, desde o planejamento às avaliações.

Referências bibliográficas

ALVES, R. **Estórias para quem gosta de ensinar: O fim dos vestibulares**. 11 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850**. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução CNE nº 8, de 20 de novembro de 2012a. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. 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.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia Alimentar para a população brasileira**. 2 ed. Brasília: Distrito Federal, 2014. 156p.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. **Chamada CNPq/MCTI Nº 016**. 2016.

COELHO, N B. “Ciência que dá gosto”: a relação entre a culinária e o ensino de ciências na educação de jovens e adultos. 2017. 95 f. **Dissertação (mestrado em educação em ciências e saúde)** – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, R R S. “Saberes e práticas educativas quilombolas: expressando e fortalecendo a identidade. 2018. 240 f. **Tese (Doutorado em Educação em Ciência e Saúde)** - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

_____; LISBÔA, C M P; FONSECA, A B C. “Café, farinha torrada e açúcar”: denúncia de iniquidades e proposta de novos sabores à Educação. In: MONTEIRO, B.A.P.; DUTRA,

D.S.A.; SANCHEZ, C.; CASSIANI, S.; DALMO, R. **Decolonialidade na Educação em Ciências. Livraria da Física.** 1 ed. 2019.

DIAS, J; CHIFFOLEAU, M; SCHOTTZ, V. Comida: esse diálogo sem palavras. **Revista Advir/** Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. n. 34 (dez. 2015). Rio de Janeiro: Asduerj, 2015. Disponível em: <http://twixar.me/OXSK>. Acesso em: 5 jan. 2019.

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

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 5 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.1981.

FREITAS, M C S. **Agonia da fome** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Salvador: EDUFBA, 2003. 281 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/r9y7f/pdf/freitas-8589060047.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação.** Episódios de racismo cotidiano. Editora Cobo-gó. 2019

SONEGHETTI, P M C. Comunidade, Fazenda, Complexo Cultural, Quilombo... : transformações do espaço e discursos do patrimônio em Machadinho (Quissamã - RJ). 223f. **Dissertação de Mestrado** – IFCS, UFRJ, Rio de Janeiro. 2016.

Capítulo II

A feijoada da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha/RJ: para pensar o mito da democracia racial

Rute Ramos da Silva Costa

Panela de jongo
Nói tempera e come junto
Na panela que nói come
Agora vô cuzinhá
Tudo nós já qué cumê
Tá fartando a cuié
Se fartá mai a cuié
Ainda tenho o(a do) feijão
Tá fartando a cuié
Só se nói cumê ca unha
Se fartá mai a cuié
Aiai (aí) nói vamo cumê co dedo
Mai (ainda) eu posso cumê
Só se ponhá na minha boca
Oi tamo na porta do açougue
O toicinho ninguém come
Nói pode cumê toicinho
Inda tá fartando jeito
Nói' num pode cumê carne
Mai nói (ainda) come mai torresmo/
Eu inda num como torresmo
Ainda gosto de comê pé
Não (eu num) gosto de cumê pé
Eu (inda) gosto de carne seca

(Fragmentos do Ponto de Jongo de Cunha, São Paulo)

Fonte: pontosdejongo.blogspot.com

Introdução

A apresentação da feijoada quilombola servirá de estrutura de superfície¹³ para aprofundar reflexões sobre os elementos que compõem o mito da democracia racial nas narrativas hegemônicas sobre a alimentação no Brasil.

A feijoada é a comida em torno da qual são organizadas as principais festas da Comu-

nidade Remanescente de Quilombo Machadinha, em Quissamã/RJ. O Grupo de Jongo Tambores da Machadinha em parceria com a Associação de Remanescentes de Quilombo da Machadinha (Arquima) são os responsáveis pelos eventos que ganham destaque na cidade e nas redes sociais e, como resultado, reúnem grande público ao redor da mesa (SOUZA, 2017).

A “Feijoada da Liberdade” acontece todos os anos, no mês de maio, e a “Feijoada de Dona Chêro¹⁴ e Seu Cici” homenageia a memória desses dois mestres do jongo, sendo realizada em 20 novembro, dia da Consciência Negra. As cozinheiras quilombolas comandam a cozinha do restaurante Casa de Artes, localizada no Núcleo Comunitário Fazenda Machadinha, são elas: Zizi de Chêro, Zizi de Tide, Lou, Liagi, Danil, Rerê, Necy, Jassará, Bia e Carmélia. Porém, já estiveram à frente dessa missão Dona Pérola, Dona Genusa e Estrella. Os homens apoiam no recolhimento da lenha para o fogão, nas compras, no caixa, na montagem das barracas e da fogueira do jongo, e demais tarefas.

Preparar a feijoada das festas quilombolas, em Machadinha, é um trabalho coletivo, feminino e saboroso. São muitas receitas e modos de fazer possíveis e, mesmo sendo preparado por muitas mãos, apenas uma cozinheira é a responsável por temperar. Esta é a que lidera e toda a cozinha segue as suas orientações. Mas, mesmo assim, cada cozinheira coloca na panela um pouco de si.

No Quilombo Machadinha, os ingredientes necessários para preparar uma feijoada capaz de servir 400 pessoas são:

“20 kg de feijão; 15 kg de arroz; 15 kg de carne seca; 10 kg de bacon; 10 kg de lombo[de porco]; 5kg de pé [de porco]; 5 kg de orelha [de porco]; 10 kg de [linguiça] calabresa; [10 kg de linguiça paio]; 3 kg de costelinha salgada; 1 caixa de laranja; 6 kg de farinha e 30 molhos de couve”(SOUZA, 2017, p. 37, acréscimo nosso após entrevista com a cozinheira Zizi de Chêro).

Para temperar: alho, cebola, folha de louro e as especiarias do gosto da cozinheira. A quantidade dos temperos fica a cargo da cozinheira. O óleo de cozinha é utilizado somente para refogar.

O pré-preparo da feijoada começa com dois dias de antecedência. As carnes salgadas são cortadas em pequenos pedaços, colocadas em banho de imersão por 48 horas. Porém é preciso paciência para, de quando em quando, substituir a água, na tentativa de reduzir o sal impregnado. É comum trocar a água de três a quatro vezes por dia. Boa

¹³ Aquela que, no processo de codificação do contexto teórico, explicita os elementos constitutivos da codificação de maneira puramente taxonômica, para ser analisado posteriormente (FREIRE, 1981, p.42).

¹⁴Utilizamos nomes fictícios ou a inicial do nome, em observância às questões éticas em pesquisa.

feijoada é aquela em que não se acrescenta nenhuma pitada de sal, pois a salga das carnes já é suficiente para realçar o sabor da preparação. O remolho do feijão com descarte da água antes da cocção, apesar de ser nutricionalmente vantajoso (FERNANDES, PROENÇA, 2011), não é realizado pelas cozinheiras de Machadinha. Elas afirmam que este pré-preparo não deixa a feijoada com aquela cor preta vivaz.

O caldo consistente da feijoada é resultante do amido do feijão que se espalha na água de cocção, após a ruptura do grão, assim como pelo colágeno presente nas partes de porco. O sabor ressaltado advém do refogado generoso em alho e cebola. O louro dá um charme indispensável. Por fim, a preparação completa reúne uma mistura de texturas e sabores conferidos pelos grãos, carnes e acompanhamentos.

A feijoada quilombola se completa em companhia das guarnições: i) couve fininha “assustada” no fogo, refogada com alho e temperada com limão e azeite; ii) farofa de cebola bem tradicional e torrada meticulosamente, até caramelizar levemente os grãos, amanteigada e “sequinha”; iii) arroz branco soltinho, refogado com bastante alho; iv) fatias de laranja completam o festim trazendo o colorido amarelo no prato e, é claro, ajudando a “secar” o paladar inebriado do untuoso caldo de feijão.

A feijoada da Machadinha é servida a centenas de pessoas, no restaurante Casa de Artes¹⁵, antiga cavaliariça da Casa Grande da Fazenda Machadinha. Um salão belíssimo, com decoração inspirada em símbolos africanos e estruturas rurais. A Casa de Artes possui portas e janelas antigas de madeira maciça, o chão de cera vermelha com um tablado de madeira, no centro do salão, destinado às apresentações culturais. Iluminado por pendentes de material vegetal rústico, mesas e cadeiras de madeira maciça. Para completar e conferir um charme aconchegante e rural, próximo a cozinha, está um fogão de lenha, decorado com panelas e tachos de ferro e cobre. No lado oposto a cozinha, um painel exuberante com máscaras e símbolos das culturas africanas: i) “bakama”, máscaras antropomórficas “cuja função consiste na proteção das propriedades comunitárias”; ii) “rapariga”, que “simboliza a beleza da mulher angolana”; iii) galinha d’angola, “símbolo da cultura afro-brasileira” (FERNANDES, 2009a, p.158).

Após servirem a feijoada, o evento considera um intervalo para descanso de todos(as). Há aqueles(as) que procuram refúgio nas esteiras, sob a sombra das árvores, como também os que se interessam em conhecer um pouco mais da cultura negra rural. Nas edições de 2019, 2018, 2017, 2016 foram oferecidas atividades gratuitas como rodas de conversa e apresentações de maculelê e cortejo de boi; além de oficinas de jongo, capoeira, artesanato, turbantes e bonecas abayomis.

A festa é finalizada com uma das expressões mais potentes da cultura daquela comunidade: o jongo. Praticado no terreiro, em frente à ala “A” das antigas senzalas da Fazenda. Ressalta-se a singularidade de que no núcleo comunitário Fazenda Machadinha, há moradores(as) vivendo nas antigas senzalas desde os tempos da escravidão. Com os pés descalços, em contato com o chão, os(as) jongueiros(as) se movimentam ao som dos

tambores e o coro das vozes. Os corpos bailam, em movimentos circulares e fazendo a umbigada¹⁶, até que se apague a luz da fogueira. Essa expressão cultural, faz pulsar o coração quilombola, reúne ritualidade, musicalidade, espiritualidade, memória coletiva, história e denúncias (COSTA; FONSECA, 2019).

A feijoada no Quilombo Machadinha, não a atual, festiva, mas o conhecido “feijão carregado”, é narrado pelos(as) quilombolas, num discurso que pressupõe a antiguidade relacionada ao período de escravização (SOUZA, 2017). As narrativas sobre esta comida, evidenciam o modo de fazer: “colocava-se tudo o que tinha na panela com o feijão” (SONEGHETTI, 2016, p.83). A técnica culinária em que a comida é preparada em uma panela só, é um modo inventivo de contornar os desafios das cozinhas¹⁷ das senzalas, cuja estrutura conferia poucos recursos materiais, como por exemplo, um pequeno fogão de lenha somado a um número pequeno de panelas, “afirma Dona Genusa” (SONEGHETTI, 2016, p.137). O “feijão carregado” era acompanhado da farinha (de mandioca torrada). A soma que representava a “sustância” que “segurava a fome; que saciava e dava força para o trabalho na roça” (SOUZA, 2017, p.38).

A mesma técnica culinária utilizada para preparar a feijoada quilombola, em Machadinha, também é aplicada a outra preparação: o chamado mulato velho. Sobre a última comida, definiu a cozinheira Dona Genusa: é “uma feijoada de abóbora com peixe”, preparada originalmente com bagre seco. Nos tempos de realização do Projeto Raízes do Sabor, na Casa de Artes, o bagre¹⁸ seco foi substituído por bacalhau, com o intuito de

¹⁵Localizado no território remanescente de quilombo, Núcleo Comunitário Fazenda Machadinha

¹⁶Movimento que aproxima os corpos dos(as) jogueiros(as), sugerindo o encontro dos umbigos.

¹⁷Antes da reforma [das senzalas], todos os lances[cômodos] das casas eram pegados (colados) uns nos outros: Era quarto, cozinha, tudo junto. Atualmente, as casas [antigas senzalas] são compostas por cinco lances, dois na parte da frente (senzala) e três na parte de trás (puxada). Antes da reforma havia, dentro das casas [senzalas] um fogão de lenha. Com a reforma, foi tombada (destruída). Muitos moradores relatam que naquele tempo, cozinava-se em fogão de lenha. As pessoas apanhavam lenha na cabeça e carregavam muita raça de lenha, como me disse Dona Golê, de quase oitenta anos, cunhada de Seu Tide. Certa vez, Jorge Firmino contou que antigamente em Machadinha, antes da reforma [2005], muitos moradores tinham fogão de lenha com chaminé: alguns tinham cozinha do lado de fora, outros tinham do lado de dentro. (SONEGHETTI, 2016, p. 83)

¹⁸O bagre é uma espécie de peixe encontrado nos canais do território quilombola de Machadinha, mas também é comum na região, com destaque a cidade de Macaé, que possui o peixe no brasão da cidade (LIMA, 2018)

¹⁹Projeto de culinária, da prefeitura municipal de Quissamã/RJ, desenvolvido no início dos anos 2000. Segundo o “discurso oficial” veiculado em Machadinha, esse projeto tinha como objetivo “preservar a culinária de suas senzalas” (FERNANDES, 2009b, p. 127).

atender ao paladar dos turistas. Estrella, cozinheira do Projeto, explicou que, o prato tinha esse nome porque o peixe ficava sequinho, com um aspecto murcho. (SONEGHETTI, 2016, p.83).

Outra preparação oriunda da feijoada é o “capitão de feijão”, um bolinho de feijoada servido frio, que também compunha o cardápio do Projeto Raízes do Sabor¹⁹. Para prepará-lo, primeiro é preciso desfiar as carnes da feijoada, em seguida, acrescenta-se couve refogada e picadinho, bastante farinha de mandioca, até dar textura de massa. Por fim, moldam-se os bolinhos, que cabem na palma da mão fechada (SONEGHETTI, 2016, p.137).

Em pesquisa com os(as) estudantes da Escola Municipal Felizarda sobre as comidas preparadas pelas famílias quilombolas de Machadinho nas cozinhas domésticas, a feijoada foi a mais citada (ver capítulo II). E na pesquisa de Debora Lima (2018) realizada com mulheres negras macaenses de 50 a 103 anos, ficou evidente, em suas narrativas de vida a presença do “feijão carregado”, indispensável no cardápio das famílias negras de Macaé.

Seu Georgie, quilombola morador do núcleo comunitário Fazenda Machadinho, chamou a atenção para a feijoada como a comida que acompanhava a cervejada, no bar de Fauquinho²⁰, junto com a dobradinha, costela e mocotozada. O bar foi fechado pela prefeitura, pouco tempo depois da inauguração do restaurante Casa de Artes (administrada pelo poder público). Alguns sugerem que o movimento do bar incomodava a gestão municipal, pois este, amplamente frequentado pelos(as) moradores(as) do Quilombo Machadinho e comunidades do entorno, alcançava público maior que a própria Casa de Artes (cujo propósito era o retorno de capital financeiro e simbólico em decorrência de um turismo que expropriava e se apropriava da cultura quilombola). (SONEGHETTI, 2016).

Feijoada, prato em torno do qual também se organizam aquilombamentos urbanos da população negra carioca, a exemplo da Feijoada do Cacique de Ramos, agremiação de samba no subúrbio carioca (GACHET *et al*, 2016); e a Feijoada da Família Portelense, promovida regularmente por representantes da ala de compositores de uma das principais escolas de samba do Rio de Janeiro, a Portela (ERICEIRA, 2020).

Esta comida, cuja técnica de preparo (cozido de feijão com carnes) é realizada mais ou menos da mesma forma há séculos em solo brasileiro, o que destaca a sua permanência nas cozinhas. É também potência de geração de renda, e de formação dos aquilombamentos urbanos, a exemplo das feijoadas das escolas de samba carioca, que nos reme-

²⁰ Localizado no território remanescente de quilombo, Núcleo Comunitário Fazenda Machadinho, ao lado do campo de futebol. Funcionou por pouco tempo e fechou a pedido da Prefeitura de Quissamã, permanecendo desativado desde então. O fechamento do bar coincidiu com o momento em que o restaurante da Casa de Artes foi aberto.

tem a inventividade saborosa dos quintais, como o da Tia Ciata, cozinheira perita em cozinha nagô, cuja história é central para pensar o nascimento do samba, na chamada Pequena África do Rio de Janeiro (MOURA, 1995).

De modo algum, as cozinhas brasileiras podem ser pensadas sem referenciar as tecnologias sociais negras e indígenas, resistências à desterritorialização e desumanização impostas pela colonização portuguesa. No entanto, ao redor de comidas como a feijoada há uma narrativa hegemônica na literatura, cujo fetiche em torno da sua origem, passa pelo esforço persistente de enunciar pares exclusivamente europeus de comparação, a exemplo do cozido, em Portugal; da *casoeula* e do *bollito* misto, da Itália; do *cassoulet*, da França (ELIAS, 2004; SILVA, 2005). Ignoram as referências culinárias africanas e afrodiaspóricas como i) o *dikgobe*, cozido de feijão, milho branco e carne de cordeiro, de Botswana; ii) o cozido de feijão com banana, que ganha sabor no refogado de cebola no azeite de dendê, do Burundi; iii) a *cachupa*, cozido de feijão com partes do porco (toucinho, pé, costela, linguiça), frango, chouriço e legumes, de Cabo Verde; iv) cozido de feijão com banana, de Gana; v) cozido de feijão com carnes e legumes, de comunidades rurais em Rwanda; vi) *dendem*, um cozido de feijão no óleo de palma, de Angola; vii) *soul food*, nos Estados Unidos (GOVERNO DE ANGOLA, 2019; PORTAL SÃO FRANCISCO, 2019; SIYABONA AFRICA, 2019; RECETAS DE TODO EL MUNDO, 2019; WORLD TRAVEL GUIDE, 2019; INTERNATIONAL CUISINE, 2019; MY AFRICAN FOOD MAP, 2019; CAPE VERDE EXPERIENCE, 2019; EXPRESSO DAS ILHAS, 2019; FRY, 1982).

Diante do exposto, este ensaio não pretende fazer uma disputa sobre a origem da feijoada, mas propor críticas às narrativas hegemônicas da literatura culinária brasileira, cuja estrutura reflete os elementos do mito da democracia racial, sustentando assim os privilégios da intelectualidade branca brasileira e silenciando os discursos, as tecnologias e os conhecimentos da população negra, sobretudo na construção de uma brasilidade comestível.

A comida e o mito da democracia racial no Brasil

O Brasil, país de proporção continental, composto por distintas populações, culturas, costumes, não seria capaz de lograr cultura, aparentemente tão harmônica, sem que houvesse esforço em forjar os símbolos nacionais e sentimento de identidade coletiva. Sendo assim, entender que nação não é o produto natural do meio, e é o pressuposto necessário à introdução da discussão que pretendemos neste capítulo.

Os colonizadores/invasores/vencedores foram aqueles que organizaram o discurso de formação da nacionalidade brasileira, desde os seus lugares de poder e interesses econômicos e, portanto, não são neutros. Apesar disso, a história pátria é propagada nos espaços de educação, comunicação e literatura sob suposta neutralidade epistemológica e universalidade, que, na prática, é abstrata. (NASCIMENTO, 2016).

Para se construir identidade nacional, foi preciso investir na elaboração de uma his-

tória principiar, isto é, no mito de origem da nação. Mito, segundo Eliade (1972), “é uma realidade cultural extremamente complexa”; trata-se de uma narrativa da gênese, prene do sentido de sagrado, portanto incontestável. O mito narra a criação, seja ela universal, cosmológica ou realidade particular. E possui força de verdadeira, mesmo sendo invenção. Por se tratar da narrativa da história de algo que já existe, o fato narrado verifica o próprio mito. (ELIADE, 1972).

Há quatro dimensões que compõem o mito: i) os *entes sobrenaturais*, principais atores nessa trama, os heróis ou poderosos, a partir dos quais uma realidade passou a existir; ii) o *inimigo* é contra quem ou o que os heróis lutam, aquilo que fere a sacralidade da história. Nessa perspectiva, acolher a permanência do inimigo seria convite ao caos/desequilíbrio da ordem criada pelo governo dos entes sobrenaturais; iii) o *enredo* é o relato dos fatos vividos pelos personagens e ordenados em uma sequência que dão sentidos lógicos à ficção. Trata-se do ponto de vista do vencedor, que posicionado em um ponto da história e das relações sociais, não pode, portanto, ser neutro. Os seus valores morais, os mesmos que sacralizam a história, sustentam a permanência dos poderosos em suas posições de privilégio; e iv) *a realidade*, é o fato incontestado. (ELIADE, 1972).

Os mitos são comunicados aos neófitos durante o seu processo de aprendizado, são reforçados por meio de processos de memorização da história, da exposição contínua do discurso de vitória dos entes sobrenaturais e, por isso, são difíceis de serem destituídos ou contestados. É o que o “ponto de partida nos assinala a chamada ‘descoberta’ do Brasil pelos portugueses, em 1500”, que cumpre a função de elaboração de uma narrativa que os posiciona como matrizes da nação brasileira, os fundadores, construtores da história (NASCIMENTO, 2016, p. 48). A principal função do mito é estabelecer modelos exemplares de todas as atividades humanas significativas, seja o casamento, o trabalho, a educação ou a alimentação. (ELIADE, 1972).

Abdias Nascimento (2016), na década de 1970, já denunciava a chamada democracia racial brasileira, classificando-a como mito. O referido autor a define como narrativa que afirma supostamente existir “relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira na qual pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (NASCIMENTO, 2016, p. 41).

No Brasil, as narrativas hegemônicas apelam para a capacidade de a mestiçagem biológica (resultado da exploração sexual das mulheres negras e indígenas) ter propiciado a igualdade nas relações sociais. Mesmo que a afirmação não se materialize nas práticas, é assumido com força de verdade (NASCIMENTO, 2016; GONZALES, 1984).

A “comida brasileira” faz parte do arranjo que estrutura o mito da democracia racial, na medida em que esta é tomada como símbolo da perfeição da mistura racial, virtude que reflete relações sociais e raciais harmônicas (FERREIRA, 2018). Escreve Silva (2004, p. 40) “É [...] na cozinha da casa grande, que se verificam as possibilidades de mistura

dessas culturas diversas: é nesse encontro que os ingredientes disponíveis darão origem a novos pratos, de aroma e paladar ainda desconhecidos”.

Uma horizontalidade ilusória, pois nesse jogo paritário os portugueses assumem o papel dos entes sobrenaturais, “um poderoso rio deverá absorver os pequenos confluente das raças índia e etiópica” (MARTIUS, 1845, p. 2). O cardápio português aparece como referência, e os racializados como culturas periféricas que contribuem, por exemplo, com os ingredientes substitutivos aos originais europeus ou no emprego de técnicas que ajudem a aproximar as preparações da matriz. Silva (2005, p. 25) diz “A falta de alimentos conhecidos em solo tropical não significou fome para os exploradores da América. Ao contrário, novos sabores e maneiras de se alimentar foram sendo descobertos e, sobretudo, impostos”. A formação da nova cozinha recebeu “acréscimos dos negros”, porém o objetivo era “adequar-se ao paladar português, acostumado a açordas, cozidos e comidas com muito caldo” (SILVA, 2005, p. 26, 42, 65).

Se o código das relações sociais do Brasil pudesse ser narrado através das comidas brasileiras, teríamos que as preparações “se servem juntas no mesmo prato, se aproximam, mas que nem por isso deixam de se apresentar com hierarquia bem definida do prato principal, servido lado a lado com seus acompanhamentos e seus importantes ingredientes periféricos” (FERREIRA, 2018, p. 134). É o que há de mais revelador quando se trata de elaborar uma metáfora em que a comida expresse o disfarce pusilânime do racismo a branquitude brasileira, que apela à mestiçagem étnico-cultural, mas não repudia “a predominância de valores culturais europeus na formação brasileira” (NASCIMENTO, 2016, p. 22).

O livro “Farinha, Feijão e Carne seca: um tripé culinário no Brasil Colonial”, de Silva (2005), é o exemplo mais evidente do que apontamos no parágrafo anterior. Reflexo da narrativa do colonizador, o manuscrito é pouco reflexivo e excludente das perspectivas de narrativas não hegemônicas, servindo, deste modo, para fixar e perpetuar relação de poder e violência, instrumentalizando a comida dita brasileira num desserviço a equidade racial, no Brasil. Para ser mais coerente com o conteúdo, deveria a autora acrescentar ao subtítulo a seguinte observância “desde a narrativa da branquitude”.

Roberto Elias (2004), sobre a feijoada, expressa nas frases confiantes de seu texto, a ideia perversa de condenação do negro ao patamar insuperável da condição de subalternizado, mesmo com o fim da escravidão. O autor desacredita a versão popular da origem da feijoada, sob alguns argumentos desprezíveis como: a impossibilidade de um “prato inventado pelos negros chegar às mesas de caríssimos restaurantes no século XX”. Porém, quando se trata dos registros escritos dos homens brancos estrangeiros, parece não haver qualquer carência de contestação de veracidade.

Lemos nas letras de Elias (2004) que, no início do século XIX, os viajantes que passaram por aqui deixaram registros escritos sobre a comida. Isso parece ser suficiente para o autor assumir que os registros seriam fidedignos da realidade. Apesar de as cozinhas

das casas, certamente, não serem, para nenhum dos visitantes, o lugar de permanência ou de experimentação de técnicas, sequer de manejo dos utensílios, uso e adaptação de ingredientes para a elaboração de receitas. Porém, não há suspeitas epistemológicas ou quaisquer considerações dos vieses que atravessam tais registros, possivelmente impregnados do estranhamento de um paladar estrangeiro, como nota-se em alguns trechos “o gosto é áspero, desagradável”, “alimentação grosseira”, “se compõe apenas de um miserável pedaço de carne-seca”; ou mesmo da possibilidade de mudanças nos cardápios das casas mediante a recepção e hospedagem de visitantes. (ELIAS, 2004, p. 36, 37)

A história da feijoada, se quisermos também apreciar seu sentido histórico, nos leva [...] aos cronistas dos primeiros anos de colonização [...]. O viajante francês Jean de Léry e o cronista português Pero de Magalhães Gândavo, ainda no século XVI, descreveram o feijão, assim como o seu uso pelos nativos do Brasil. A segunda edição da famosa *Historia Naturalis Brasiliae*, do holandês Willen Piso [...] tem um capítulo inteiro dedicado à nobre semente do feijoeiro. Os cronistas [...] foram categóricos, acompanhando a opinião do português Gabriel Soares de Souza, expressa em 1587: o feijão do Brasil [...]. Henry Koster afirmou [...] que o feijão cozido [...]. O príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied comeu feijão com coco na Bahia [...]. O francês Saint-Hilaire sentenciava [...]. Carl Seidler, militar alemão, narrando [...]. Spix e Martius, naturalistas [alemães] que acompanharam a comitiva da primeira imperatriz do Brasil, a arquiduquesa austríaca Leopoldina, fizeram referência à “alimentação grosseira de feijão-preto, fubá de milho e toucinho”. O norte-americano Thomas Ewbank, em 1845, escreveu que “feijão com toucinho é o prato nacional do Brasil”. [...] pintor francês Jean-Baptiste Debret [...] descrevendo Sabores do Brasil. Nas memórias escritas por Isabel Burton, esposa do aventureiro, viajante, escritor e diplomata inglês Richard Burton. (ELIAS, 2004, p. 36, 39)

Parece irônico uma história da alimentação pátria ser elaborada a partir da narrativa de estrangeiros e, ainda assim, assumir o caráter de neutralidade. Aos registros escritos dos homens brancos é aplicada objetividade incontestável, por seu caráter, supomos sacro? Amadou Hampate Bâ (1982), por sua vez, contesta a hierarquização da escrita e a suposta fidedignidade ou veracidade que a compõe:

Nada prova a priori que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração. As crônicas das guerras modernas servem para mostrar que, como se diz (na África), cada partido ou nação “enxerga o meio-dia da porta de sua casa” – através do prisma das paixões, da mentalidade particular, dos interesses ou, ainda; da avidez em justificar um ponto de vista. Além disso, os próprios documentos escritos nem sempre se mantiveram livres de falsi-

ficações ou alterações, intencionais ou não, ao passarem sucessivamente pelas mãos dos copistas (BÂ, 1982, p. 168).

Em relação ao segundo elemento da estrutura do mito, observamos que os *entes sobrenaturais* elegeram que o *inimigo* a ser combatido seria a suposição de que, na formação da identidade nacional, os portugueses não tenham considerado a contribuição dos negros e indígenas. Notem que o *inimigo* não é o racismo em si, mas qualquer alegação de sua existência nas relações sociais brasileiras. Fernandes (2020, p. 141) afirma que não estava no projeto português “consolidar uma verdadeira democracia racial, e sim criar uma estrutura de silenciamento sobre a realidade racial brasileira”. A autora completa que o pseudo discurso sobre a democracia racial foi um paliativo que manteve “de forma ambivalente a construção do sentimento de harmonia dentro do país e a manutenção do sistema escravocrata em vigência” (Ibidem). Abdias Nascimento diz coisa semelhante:

Outro dos mitos de conveniência inventados para mitigar a consciência de culpa do opressor e minimizar acusações contra ele, é o mito que apregoa um alto grau de bondade e humanidade na escravidão praticada na católica América Latina: as colônias espanholas e portuguesas; nestas, o caráter do regime escravocrata seria o oposto daquele existente nas colônias inglesas na América, especialmente nos Estados Unidos. Este mito, tão propagado nos séculos passados, ainda hoje tem seus adeptos. [...] as classes dominantes brasileiras, [que] no aspecto das relações de raça, [tomam os Estados Unidos] como a terra do pior racismo, enquanto o Brasil seria o oposto, um paraíso para negros e mulatos (NASCIMENTO, 2016, p. 51, 52, 181, acréscimos nossos).

A escolha estratégica desse *inimigo* tem por intenção negar a perversidade do projeto de colonização europeia, e sugerir aspectos de brandura e cordialidade ao caráter português. Trata-se de um mecanismo de defesa do ego, em que reconhece em si aspectos como tolerância, benevolência e flexibilidade, ainda que arraigados da noção de “condescendente superioridade racial” (NASCIMENTO, 2016, p. 43). Nos escritos sobre a alimentação no Brasil é possível observar a aplicação de tais afirmações:

A intervenção das sinhás numa cozinha estranha em tudo a elas - do ambiente onde se cozinhava aos ingredientes, utensílios e até mesmo as escravas - e a conseqüente adaptação de gêneros, gosto e sabor que deram origem a uma certa cozinha tropical foram possíveis, em grande parte, graças à flexibilidade do caráter do colonizador português. Imbuídos de alta capacidade de adaptação, numa sociedade que se construía sem nenhuma rigidez institucional e que, portanto, favorecia a possibilidade de mudança social, os colonizadores procuraram fazer deste lugar inóspito o mais conhecido possível. Essa maleabilidade, que procura adequar a

novidade a padrões já conhecidos e que foi definida por Sérgio Buarque de Holanda no conceito de “plasticidade social”, verifica-se também no plano alimentar (SILVA, 2005, p. 41)

O modo de comer português é apresentado como a superação do estado de animalidade dos demais povos, promovendo uma espécie de evolução do estado de selvageria ao patamar de civilização, beleza, a exemplo da exposição da sociabilidade desejável, em que a etiqueta organiza os modos à mesa (SILVA, 2005).

O *enredo* que estrutura o mito da democracia racial posiciona os atores e atrizes em papéis fixos. No caso da população negra, destina-se às limitações da função de cozinhar, sob os comandos e regras da branquitude, conforme se lê “as índias e africanas se encontravam, comandadas pelas mulheres brancas”; “as senhoras brancas determinavam o que seria comida”; era uma cozinha “feita por negras, que empregavam, por sua vez, outros produtos e temperos diversos dos indígenas, como o coentro e as pimentas, encontrados também nas suas terras” (SILVA, 2005, p. 42)..

É impressionante, mas não incomum à realidade de um país racista como o Brasil, encontrar nas páginas de um livro publicado no século XXI, a inexistência de qualquer constrangimento na nomeação discrepante das personagens. Enquanto que para algumas vemos “mulheres brancas” ou “senhoras brancas” ou “sinhas”, para as demais basta-lhes “negras”, “africanas”, “índias”, “indígenas”, “escravas”. Não seriam também essas últimas mulheres ou senhoras? E se, para tal emprego de palavras, justifica dizer que o livro foi construído com base nos registros de homens brancos estrangeiros, no período colonial, não mereceria, neste caso, uma crítica da autora aos modos desumanizantes de narrar?

No Brasil, a cozinha também foi um espaço onde a escravização oprimiu as mulheres negras durante quase quatro séculos (HAHNER, 1978). O colonialismo foi produtor da ideia de “não sujeito”, destituindo as mulheres negras do estatuto de humanidade, despojadas do ser nas diversas ordens: i) da liberdade; ii) do reconhecimento e manutenção do próprio nome ou a substituição deste por títulos genéricos (como bá, ama); iii) da imposição da língua do colonizador; iv) da obrigatoriedade de assunção pública de outra espiritualidade; v) do afastamento da família; e vi) do trabalho compulsório (KILOMBA, 2019; FANON, 2008).

Todos os aspectos de sua existência, enquanto mulher (feminilidade, sexualidade, maternidade, ou o que mais desejasse), foram ofuscados por uma única dimensão, a do trabalho (GONZALES, 1984). No entanto, apesar do fim da escravidão, a colonialidade continua vigente como sistema ideológico que segue mediando as relações sociais, posto que alimenta a produção de subjetividades que fixam estereótipos à mulher negra e cria barreiras para sua ascensão social (KILOMBA, 2019). A produção de uma série de subjetividades que associam à mulher negra a personalidade dependente faz com que vejamos, como já exposto, a associação das cozinheiras negras à necessidade de coman-

do e orientação, no exercício do fazer; ou quando considera-se que alguém possa ser o(a) seu(sua) porta voz, negando-lhe o direito ao enunciado. Esse *modus operandi* é o que Kilomba (2019) e Gonzales (1984) classificam como infantilização. Há ainda outras subjetividades que as autoras mencionam, como a primitivização, ou incivilização, ou exotismo, associadas à ideia de pouca civilidade, distância da norma social de referência ou ao excessivo comportamento emocional/selvagem. Seria uma coincidência a nomeação a “cozinha de fora”, espaço ocupado pelas mulheres negras como “cozinha suja”, enquanto às cozinhas das sinhás, ditas “limpas”, “finas”, de “tradição”, com “requite”? (SILVA, 2005, p. 8, 49; SOUZA, 2017).

Embora as cozinhas e a autoria das comidas, de fato, pertençam moralmente às cozinheiras, pelo acesso e aplicação dos conhecimentos ancestrais, o emprego de técnicas no uso de utensílios, no armazenamento e na conservação da comida; no uso dos ingredientes a partir de suas tecnologias; “o colonizador interpreta esse fato perversamente, invertendo-o numa narrativa que lê tal fato como” se a cozinha brasileira fosse uma leitura adaptada da cozinha portuguesa, *entes sobrenaturais* (KILOMBA, 2019, p. 34). Mais que isso, toda identidade negra presente da cozinha brasileira é pinçada pela branquitude, quando lhe é conveniente. E mais, pulverizada em uma universalidade abstrata que silencia as autorias. É disso que trata a realidade, o último elemento do mito.

No nosso caso, a realidade é a apropriação da cultura negra e de seus símbolos pela cultura dominante, explica Rodney William (2019), é quando elementos de uma determinada cultura são tomados por uma outra cultura dominante, ou seja, quando existe uma relação de assimetria de poder.

Ao estudar a manipulação de símbolos étnicos e nacionais, Peter Fry (1982), argumenta que, no Brasil, a feijoada criada na senzala sofreu um processo de transformação e foi incorporada como símbolo da nacionalidade, enquanto nos Estados Unidos da América, o mesmo prato (soul food) se tornou símbolo de negritude, no contexto do movimento Black Power, dos anos 1970. Para o autor, a apropriação de itens culturais de pertencimento dos grupos dominados (homens e mulheres negros(as) escravizados(as)), pressupõe uma certa “limpeza e domesticação”, que busca ocultar uma situação de dominação racial e, conseqüentemente, dificultar a denúncia do racismo estruturante da sociedade brasileira.

Cardoso (2013), ao pesquisar as revistas brasileiras sobre culinária que circularam pelo País durante o século XX, evidencia que a feijoada foi apropriada das culturas africana e afro-brasileira, para reforçar a crença de um país sem racismo, e apaziguar os questionamentos dos movimentos sociais negros dos anos 1970 sobre a falsa democracia racial, sendo elevada a prato nacional. Materializa-se, desse modo, o mito da democracia racial, pelo silenciamento dos referidos movimentos sociais. A participação afro-brasileira na construção de discursos sobre a culinária brasileira foi negada e ‘embranquecida’.

Sobre esse assunto, Kilomba (2019) discorre sobre os mecanismos de silenciamento

impostos às pessoas negras como forma de ocultamento das verdades, mantidas em segredo, para repressão. A autora argumenta que o colonialismo não impôs apenas sua autoridade sobre os modos de produção e de governo sobre os povos colonizados, mas sobre os saberes, línguas e culturas.

Na mesma perspectiva, Freire (1978), em sua experiência em Guiné-Bissau, sinaliza que o processo de opressão vivido pelos guineenses e caboverdianos, durante o período da colonização portuguesa, ignorava a história e cultura locais, com suas ricas experiências laborais, heróis e heroínas, para impor a cultura europeia, seu idioma e modos de vida, identificando os(as) nativos(as) como ignorantes e carentes de aprendizado. Nesse contexto, os costumes locais eram desprestigiados e desprezados.

Com base na concepção de Adichie (2019), o perigo da uniformização da história está na impossibilidade de dar visibilidade à realidade, sob o ponto de vista de quem a experimenta, e que pode se revelar muito distinta à história contada hegemonicamente. Uma história contada desde um ponto de vista e autodenominada universal, não é história, porém ficção.

Porto (2019), com base nos trabalhos de Shiv Visvanathan, reconhece as desigualdades raciais e étnicas e defende a construção de uma justiça cognitiva, que valoriza a história e legitima os saberes e modos de vida de grupos colonizados, buscando o diálogo e não a superposição de valores, saberes e crenças.

Considerações finais

Por que após doze anos da formação em Nutrição, eu escolhi denunciar o racismo que rascunha as páginas dos escritos sobre a alimentação no Brasil?. Porque nós recebemos a promessa de que faríamos parte de uma intelectualidade branca, introjetamos o discurso que não existem diferenças raciais relevantes e seríamos incorporados(as) se nos comportássemos de uma determinada maneira, seguísssemos os protocolos, produzíssemos com determinado rigor metodológico, porém essa promessa é vazia e, nunca se concretiza.

Por longos anos fomos embaladas(os) por essa perspectiva falaciosa de universalismo abstrato, até que a fissura narcísica aconteceu. Sim, a cisão narcísica é quando percebemos que não somos vistas(os) do modo como pensávamos ser. É uma percepção dolorosa do lugar de não ser, o momento de nos darmos conta que os valores coloniais foram introjetados de tal modo que acreditamos, por anos, que fazíamos parte dessa comunidade inventada, chamada Brasil.

O processo de tornar-se negra(o) é, ao mesmo tempo, profundo e potente, pois ajuda no entendimento de que a alienação não se trata de um problema de um indivíduo (ontogenia), mas tem a ver com uma sociogenia (problema na formação de uma sociedade).

O Brasil é uma sociedade que nasce e se estrutura a partir da negação da humanidade do sujeito negro, que o nomeia (a partir de uma abstração fantasmagórica da branqui-

tude), que o inferioriza e silencia (utilizando recursos de violência como mutilações dos corpos, introdução de estratégias que estabelecem o senso de mudez como a máscara de flandres), ou quando a branquitude se põe no lugar de autoridade de narrar/pensar, não de seu lugar racial, mas desde uma suposta neutralidade racial e da universalidade da sua palavra/conhecimento/experiência.

A sociedade brasileira se estruturou a partir da acumulação do capital, pela escravização. E este sistema de capital opera sob o polo econômico, mas também sob uma produção subjetiva, que ocupa papel fundamental para a sua manutenção. O sistema vale-se do agenciamento de subjetividades para a introdução e reprodução de valores sociais próprios, e de certo isso potencializa a eficácia do status desigual de realidades, condizentes aos seus ideais.

Para além do aspecto econômico em si, há um sistema político e cultural condizentes com os valores do capital, que manipula regimes semióticos para manter as vantagens aos grupos dominantes. Assim como medidas sistemáticas e deliberadas de extermínio de grupos raciais, dos seus corpos, línguas, religiões, cultura e instituições. Além disso, aos povos subalternizados, impõe-se condições impossíveis de vida, desde o nascimento até as mortes insensatas da vida desfeita, como também a permanência e ascensão da mulher negra no espaço de produção de conhecimento.

Os aparelhos institucionais como a escola, a comunicação e a produção literária são parte do processo. Por séculos atuaram como aparelhos ideológicos a serviço da manutenção da sociedade colonial. Os padrões europeus são vistos como a própria expressão do que é ser educado e do que é ciência. Há uma distorção da ideia de educação/conhecimento e, portanto, esses sistemas servem para o adestramento dos indivíduos para se aproximarem dos valores referendados por quem tem poder.

Nesse caso, o processo de conhecer deixa de ser algo que nos potencializa para ser algo que nos ajusta, nos conforma ao padrão. A perspectiva ocidental da ciência, nunca deve ser vista como algo em si, por isso é preciso trazer à cena, em forma de denúncias, as relações e padrões de poder, compreender o mundo para além desse discurso de universalidade. A desalienação do(a) negro(a) implica na tomada de consciência das realidades econômicas e sociais e a comida é um recurso importante no processo que eu tenho vivenciado na academia.

Neste ensaio, que no futuro pretendo ampliar, a partir de outras e mais profundas reflexões, não posso e nem me interessa transcender a mim mesma. Eu sou parte da matéria que enuncio. E somente desde a minha própria experiência e situação racial/cultural/formação a que pertencço, interagindo com esse contexto mais ampliado de sociedade brasileira, é que posso falar e assim, surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define.

É desde esse lugar, e não de uma suposta neutralidade, que falo da cozinha e das co-

midas brasileira e afro-brasileira. Para mim, a cozinha é como escola, lugar cheio de potencialidades, de produção de conhecimentos, técnicas, ingredientes, elaboração de tecnologias, sobretudo, valores. E, ainda, capaz de nos ajudar a refletir e a criticar as relações sociais no Brasil.

É daí que faço a escolha de tratar sobre o mito da democracia racial, encontrada em livros sobre a alimentação, cujos(as) autores(as) narram, inegavelmente desde a perspectiva da branquidade. Estes(as) acessaram os registros escritos de um Brasil excludente e da imposição de subalternidade às narrativas dos povos negros e originários. Até quando essas leituras de mundo serão consideradas verídicas, oficiais, legítimas, e, sobretudo, hegemônicas? Carece um mínimo de crítica ou menos preguiça intelectual.

É inquietante ler a escrita da história da comida pátria pelas lentes do homem branco do norte global. A história de uma nação não se sustenta sobre o mito da democracia racial, que sempre aponta para o universal branco.

Por outro lado, uma questão sempre pairou a minha mente: como comunidades negras rurais, desde os interiores do país, celebram as suas festas a partir da feijoada? Responder essa pergunta com o discurso da assimilação é, no mínimo, julgar as suas culturas como dependentes da branquidade.

Formar quilombos era e é deliberadamente, negar a oferta de salvação da branquitude, é confrontar a noção de justiça, autoridade, direito; e fragilizar a acumulação do capital. Como o Estado (entes sobrenaturais) sempre lidou com a resistência? Respondo: assassinando o inimigo, produzindo mortes dos corpos e das subjetividades, para dominar por meio do medo, do pavor e da violência.

Os livros de Abdias Nascimento, Grada Kilomba, Lélia Gonzales são alguns que ajudam a tecer uma crítica à essa universalidade da narrativa, desmonta a ideia falaciosa de democracia racial e denuncia o embranquecimento da Cultura como estratégia de genocídio da população negra.

A história da alimentação no Brasil está incompleta. Por isso, faz-se necessário aplicar a suspeita epistemológica. Em outras palavras, problematizar o que está posto como “fato”, simplesmente por estar disponível na forma escrita. A letra não é neutra, mas fomos formados(as) a aceitar sem crítica, ou mesmo não localizar os autores(as) desde o seus lugares de pertencimento/fala/interesses.

Assim, desde os sabores da feijoada, é que denunciemos o mito da democracia racial nas relações sociais brasileiras.

Referências bibliográficas

ADICHIE, C N. **O perigo de uma história única**. Companhia das letras. 2019.

BÂ, A H. A tradição viva. In: ZERBO, J-KI (org). **História Geral da África**. São Paulo: Editora África, 1982.

CAPE VERDE EXPERIENCE. **What to eat on the islands of Cape Verde**. Disponível em: <https://www.capeverde.co.uk/blog/what-to-eat-on-the-islands-of-cape-verde>. Acesso em: 02 dez. 2019.

CARDOSO, S R. **Pitadas de africanidades**: culinária afro-brasileira em livros de receitas no século XX. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/D.100.2013.tde-05062014-213804. Acesso em: 2020-11-30.

COSTA, R R S; FONSECA, A B. O Processo Educativo do Jongo no Quilombo Machadinha: Oralidade, Saber da Experiência e Identidade. **Educ. Soc.** , Campinas, v. 40, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100600&lng=en&nrm=iso>. acesso em 13 de novembro de 2020.

ELIADE, M. **Mito e Realidade**. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Editora perspectiva, 1972. p. 6.

ELIAS, R. Feijoada: breve história de uma instituição comestível., **Revista Nossa História**, ano 1, n. 4, p.33-39, fev. 2004.

ERICEIRA, R C S. Memória, identidade e comensalidade: a feijoada da família portelense. **Memorandum: Memória e história em psicologia**, v. 37. 2020. <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2020.15074>.

EXPRESSO DAS ILHAS. **Aprenda a Fazer uma Cachupa Tradicional**. Disponível em: <https://expressodasilhas.cv/lifestyle/2017/10/15/aprenda-a-fazer-uma-cachupa-tradicional/54989>. Acesso em: 19 set 2019.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. EDUFBA, 2008. 194p.

FERNANDES, A C; PROENÇA, R P C. Técnicas recomendadas para pré-preparo de feijão: remolho e descarte de água. **Nutrição em Pauta**, v. 19, n. 111, p. 50-56, 2011.

FERNANDES, R. "Processo de Restauo". In: SILVA, L V. (org.). **Machadinha**: origem, história e influências. Quissamã, RJ: EDG Editora Gráfica Ltda-ME, 2009a.

_____. "Raízes do Sabor". In: SILVA, L V. (org.). **Machadinha**: origem, his-

tória e influências. Quissamã, RJ: EDG Editora Gráfica Ltda-ME, 2009b.

FERREIRA, M. Comida, patrimônio e cultura: apontamentos sobre a feijoada carioca. **Revista do arquivo geral da cidade do Rio de Janeiro**. n.14, 2018, p.123-138

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

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. 149 p.

FRY, P. “Feijoada e “Soul Food””: notas sobre a manipulação de símbolos étnicos e nacionais”. In: **Para Inglês Ver**: identidade e política na cultura. 1982

GACHET, G F; SOUZA, M M A S; BAIÃO, MR. Feijoada e samba: análise contextual em uma agremiação no subúrbio carioca. **Demetra**, v 11, 2016.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GOVERNO DE ANGOLA. **O Perfil de Angola**. Disponível em: <http://www.governo.gov.ao/opais.aspx>. Acesso em: 27 nov. 2019.

HAHNER, J E. **A mulher no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INTERNATIONAL CUISINE. **Burundi Beans and Bananas**. Disponível: <https://www.internationalcuisine.com/burundi-beans-and-bananas/>. Acesso em: 16 out. 2019.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Codogó, 2019.

LIMA, D S N. Mãos negras nas cozinhas macaenses. As raízes da comida de Macaé a partir das narrativas de vida das tradicionalistas. 2018. 81p. **Trabalho de Conclusão de Curso (Nutrição)**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Professor Aloísio Teixeira, 2018.

MARTIUS, K F P V. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista do IHGB**. Rio de Janeiro, v.6, n. 24, p. 389-411. 1845.

MOURA, R. **Tia Ciata e a pequena África do Rio de Janeiro**, 2 ed., Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Cultura, 1995, p.

MY AFRICAN FOOD MAP. **Ghana**: Beans and Plantains. Disponível em: <https://www.africanfoodmap.com/recipes/recipe-8/>. Acesso em: 30 set 2019.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascara-

do. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PORTAL SÃO FRANCISCO. **Culinária Angolana**. Disponível em: <https://www.portal-saofrancisco.com.br/culinaria/culinaria-angolana>. Acesso em: 14 ago 2019.

PORTO, M F S Crise das utopias e as quatro justiças: ecologias, epistemologias e emancipação social para reinventar a saúde coletiva. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 24, n. 12, p. 4449-4458, Dec. 2019 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232019001204449&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Nov. 2020.

RECETAS DE TODO EL MUNDO. **Dikbobe, mix de frijoles acompañado de cordero**. Disponível: <http://www.recetasdetodoelmundo.com/detalle.php?a=dikgobe,-mix-de-frijoles-acompanado-de-cordero&t=14&d=459>. Acesso em: 07 out. 2019.

SILVA, P P. **Farinha, feijão e carne-seca**: um tripé culinário no Brasil colonial. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

SIYABONA AFRICA. **Culture and traditions of Botswana**: Local Cuisine. Disponível em: http://www.botswana.co.za/Cultural_Issues-travel/food-of-botswana.html. Acesso em: 01 dez. 2019.

SONEGHETTI, P M C. Comunidade, Fazenda, Complexo Cultural, Quilombo... : transformações do espaço e discursos do patrimônio em Machadinha (Quissamã - RJ). 223f. **Dissertação de Mestrado** – IFCS, UFRJ, Rio de Janeiro. 2016.

SOUZA, M D. Feijoada quilombola: chancela de etnicidade. Contextos da Alimentação. **Revista de Comportamento, Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 2, julho de 2017.

WILLIAM, R. **Apropriação cultural**. Coleção feminismos plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

WORLD TRAVEL GUIDE. **Burundi food and drink**. Disponível em: <https://www.world-travelguide.net/guides/africa/burundi/food-and-drink/>. Acesso em: 01 dez. 2019.

Capítulo III

Panela, lápis e colher de pau: a cozinha doméstica quilombola alimenta a sala de aula

Célia Maria Patriarca Lisboa
Rute Ramos da Silva Costa
Driele Santos Almeida

Introdução

A culinária, enquanto produto das interações humanas e com os biomas, compõe a cultura de um povo, expressando-se por seus símbolos, valores, sabores. Na culinária, ações como cortar, limpar, separar, deixar de molho, selecionar, aplicar calor, combinar, diluir, concentrar, resfriar, decantar, fermentar entre outras mais, inferem sobre o alimento a potência cultural da ação humana, ou seja, a capacidade de transformar algo comestível em um elemento repleto de sentidos e significados, isto é, a comida. A comida é uma linguagem da vida que dialoga intimamente com outras expressões culturais, a exemplo das religiões, festejos e as artes.

As cozinhas são mais do que lugares de produção de comida, mas espaço-tempo de produção, acúmulo e prática de conhecimentos, onde as dimensões da comida emergem. As cozinhas e as comidas das culturas brasileiras de matriz africana são potências de uma cosmovisão baseadas na biointeração, na dialogicidade inclusiva, nas habilidades técnicas tecidas pela experiência e na sacralidade. E, quando mencionamos a sacralidade dessas cozinhas e comidas não nos restringimos aos aspectos que se relacionam a alguma prática religiosa em si, mas a dimensão da espiritualidade, que agrega à comida percepções de força vital, ancestralidade e energia.

Neste capítulo chamamos de cozinhas brasileiras de matriz africana conjuntos de experiências alimentares, comidas, técnicas, saberes e tecnologias sociais alimentares desenvolvidas pelas populações negras brasileiras; tanto aquelas constituídas por alimentos originários do Continente Africano, quanto às produções da população negra, a partir dos recursos materiais disponíveis em território Ameríndio, que atravessam a memória coletiva, a história e a relação com o território. Vale lembrar que as cozinhas brasileiras de matriz africana enunciam os valores que constituem as cosmovisões africanas, isto é: a territorialidade, a temporalidade, a ancestralidade, a força vital, a noção de sujeito-coletivo, a dialogicidade (centralidade da palavra), a biointeração e as memórias coletivas (OLIVEIRA, 2006; PACHECO, 2019; PETIT, 2005). Para nós, compõem essas cozinhas brasileiras de matriz africana as cozinhas de santo, as cozinhas quilombolas e aquelas elaboradas por outros grupos negros, sejam rurais ou urbanos.

As cozinhas quilombolas são diversas, assim como as Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ), no Brasil. Estas são desenvolvidas nos espaços domésticos, coleti-

vos, festivos, rituais ou religiosos das CRQ; possuem os seus modos de preparar, servir e comer; símbolos e significados empregados nos pratos culinários, técnicas, tecnologias sociais e alimentos. Enunciam as memórias e histórias das CRQ, valorizam as pessoas que atuam em todas as etapas do sistema alimentar, desde coletores(as), agricultores(as) como aquelas(es) que atuam nas cozinhas. Evidenciam as redes de troca, os quintais, as interdições e possibilidades.

Por sua importância cultural para povos e comunidades negras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) orientam que as cozinhas e comidas quilombolas devem fundamentar a constituição da alimentação escolar de unidades de ensino localizadas em territórios quilombolas, assim como as que atendem a estudantes oriundos de tais grupos étnico-racial. Sabemos, no entanto, que nenhuma mudança alimentar no âmbito escolar é consistente se não for acompanhada de um processo participativo de Educação Alimentar e Nutricional, onde os sujeitos possam refletir e participar das transformações, a partir de suas próprias realidades alimentares.

Considerando o exposto, o Grupo de Extensão e Pesquisa CulinAfro (UFRJ-Macaé) construiu uma proposta de ações educativas em parceria com o corpo gestor e docente da Escola Felizarda Maria Conceição de Azevedo e a CRQ Machadinha, Quissamã/RJ que visavam pensar a alimentação escolar a partir da cozinha quilombola de Machadinha. Para isso, foi preciso olhar para o cardápio e analisá-lo a partir dos registros acadêmicos sobre as comidas e produções locais e de documentos como o Guia Alimentar para a População Brasileira (vide capítulo X); conhecer o perfil de estado nutricional dos(das) estudantes e, aproximar a dimensão educativa da escola dos cheiros e sabores da cozinha doméstica quilombola. Além de possibilitar uma aproximação da comida quilombola com os conteúdos curriculares das linguagens, das ciências, das artes e da matemática, nos ofereceria conteúdo para repensar o cardápio escolar a partir de um acervo culinário das cozinhas quilombolas locais, registrado pelos(as) próprios estudantes.

As ações educativas desta pesquisa utilizam os fomentos do Projeto aprovado no Edital CNPq/MCTIC N. 016/2016, “Alimentação Escolar entre Povos e Comunidades Tradicionais: aprendizagens e estratégias para a Segurança Alimentar e Nutricional”, gerido pelo Grupo Desigualdades na Educação e na Saúde (GEDES UFRJ), do qual fazemos parte.

Os encontros entre o corpo docente e gestor da escola local e o Grupo de Extensão e Pesquisa CulinAfro resultaram na elaboração de um programa escolar que foi idealizado pela orientadora pedagógica Drielle Santos Almeida e desenvolvido pelas(os) docentes da escola, denominado com o título homônimo ao Grupo CulinAfro (UFRJ), a que chamaremos “Programa Escolar CulinAfro” (apêndice 1). O Programa Escolar CulinAfro foi discutido e aperfeiçoado ao longo dos encontros docentes e caminhou pelas vias da memória familiar, proporcionando ao(à) educando(a) o reconhecimento, respeito e valorização das produções dos(as) negro(as) no Brasil, o que compreende a comida.

O Programa Escolar CulinAfro incluía uma introdução ao tema da comida brasileira de matriz africana e a sua importância cultural. Esse Programa teve como objetivo geral “Reconhecer, respeitar e valorizar a comida e a cozinha quilombola, bem como desenvolver a criatividade e ampliar o conhecimento cultural”. Os objetivos específicos foram: “ampliar os conhecimentos a respeito da culinária brasileira de matriz africana ao longo da nossa história; coletar várias receitas presentes na CRQ Machadinha para compor um pequeno livro para publicação (vide capítulo IV); estimular a pesquisa e reflexão a respeito da comida e da cozinha quilombola; reconhecer a culinária brasileira de matriz africana e sua inclusão no dia-a-dia do povo brasileiro”.

O Programa escolar CulinAfro previa aulas, leituras e interpretação de texto, confecção e exposição de trabalhos artísticos, contação de histórias pelos familiares dos(as) estudantes e uma pesquisa para conhecer tanto os ingredientes utilizados nas cozinhas domésticas, as comidas que compõem as refeições diárias das famílias, as receitas prediletas, os utensílios utilizados, assim como a pessoa que prepara as refeições da família e o seu grau de parentesco com o(a) estudante.

Construiu-se ainda, na Escola Felizarda, uma cozinha pedagógica envolvendo estudantes e professores(a) do Ensino Fundamental como meio de enriquecer conteúdos de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes, permitindo à criança, com o apoio da família, repetir e vivenciar os experimentos realizados na escola de forma lúdica. Este trabalho buscava ampliar os conhecimentos a respeito da culinária brasileira de matriz africana.

No presente capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa Programa Escolar CulinAfro, realizada pelo colegiado docente da Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo, Quilombo da Machadinha, Quissamã, Rio de Janeiro.

Caminho Metodológico

A pesquisa realizada na Escola Felizarda Maria Conceição de Azevedo se desenvolveu com base nos princípios da Pesquisa-Ação, que pode ser definida como um estudo que pressupõe uma participação dos implicados na investigação, pesquisador(a) e sujeitos, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a realidade para transformá-la. Nesse sentido, se apoia em uma autorreflexão coletiva, com base no diálogo, na problematização e identificação da situação-problema, a fim de empreender melhorias à prática social ou educacional (TRIPP, 2005; WALLERSTEIN *et al.*, 2018).

No contexto da América-Latina, a Pesquisa-Ação está intimamente relacionada à perspectiva emancipatória, concordando com a abordagem de Paulo Freire da educação, com aplicação em projetos de Educação Popular. A pedagogia crítica freireana se pauta na valorização da cultura popular como elemento para emancipação, promovendo a consciência crítica, autonomia e a capacidade de decisão individual e comunitária.

Nessa perspectiva, a investigação realizada no espaço da Escola Felizarda se desen-

volveu a partir de encontros dialógicos e problematizadores, entre o corpo docente e gestor da escola, representantes da CRQ Machadinha e a Grupo de Extensão e Pesquisa CulinAfro, da UFRJ-Macaé.

A pesquisa foi composta por quatro etapas:

A primeira etapa, identificada por *Diagnóstico da situação-problema*, na prática, considerou que uma das fases de implantação das DCNEEQ factíveis de colaboração pela equipe do Projeto de Extensão CulinAfro (UFRJ-Macaé) estava no contexto da alimentação escolar, que segundo a legislação da educação e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), deve contemplar as especificidades socioculturais das CRQ; promovendo aos estudantes a oportunidade a garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) sem se distanciar da cultura quilombola e ainda, valorizar os conhecimentos alimentares tradicionais.

Em sequência, concretizamos a segunda etapa, Formulação das estratégias de ação, a fim de identificar os hábitos alimentares das crianças matriculadas no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Além da implementação de ações de educação e promoção da alimentação saudável, levando em conta os aspectos socioculturais e ambientais da comunidade.

A terceira etapa diz respeito a Pôr em prática e avaliar as estratégias de ação. Nessa perspectiva, as ações do Programa Escolar CulinAfro foram realizadas com estudantes das turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental da referida escola, perfazendo um total de 90 matriculados, dos quais 67 participaram respondendo às atividades em classe, no período compreendido entre agosto e novembro/2019.

Foram utilizadas aulas expositivas, leitura e interpretação de textos, apresentação de painéis, cartazes ilustrativos, slides contendo informações sobre as contribuições da culinária afro-brasileira e sua inclusão no cotidiano do povo brasileiro, destacando aquelas que são mais presentes em nosso meio, a fim de estimular a pesquisa e reflexão a respeito da origem da culinária Quilombola (apêndice 1).

Estimulados pelas apresentações e discussões durante as aulas, os(as) estudantes foram convidados(as) a escrever receitas de preparações que são comumente consumidas em seus domicílios e na localidade em que moram, identificando os familiares responsáveis pelas mesmas, incluindo lista de ingredientes, utensílios utilizados, as imagens correspondentes, considerando café da manhã, almoço e jantar, além de indicar as preparações da culinária afro-brasileira presentes no seu cotidiano (apêndice 1).

Ao final, todos os apontamentos dos(as) estudantes foram coletados, analisados e promoveu-se uma reflexão sobre os processos educativos pelas participantes do Grupo de Extensão e Pesquisa CulinAfro (UFRJ-Macaé), juntamente com a orientadora pedagógica da Escola. A análise reflexiva levou em consideração a garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e da SAN, valorizando a culinária como elemento cul-

tural identitário desse grupo étnico-racial, repleta de simbolismos e significados, capaz de auxiliar a compreensão dos fenômenos sociais e alimentares contemporâneos.

Resultados

As atividades em classe foram desenvolvidas por professores e professoras, no intuito de que os(as) estudantes identificassem alimentos, utensílios, pratos típicos e ampliassem os conhecimentos sobre a culinária afro-brasileira, culminando na identificação de receitas familiares que remetem ao universo afro-brasileiro.

A primeira atividade consistiu em apresentar pratos variados da culinária afro-brasileira, considerando os ingredientes constituintes das receitas. Os(as) estudantes foram convidados, entre outros, a colorir as imagens que mais gostam e gostariam de experimentar, identificar quais ingredientes das receitas podem ser encontrados nas localidades em que residem.

Os pratos apresentados são: *abrazô* – bolinho feito de farinha de milho ou mandioca, apimentado, frito em azeite de dendê; *quibebe* – prato típico do Nordeste, feito de carne-de-sol ou charque, refogado e cozido com abóbora; *acaçá* – bolinho feito de milho amolecido em água fria e depois moído, cozido e envolvido ainda morno, em folhas verdes de bananeira; *abará* – bolinho feito com massa de feijão fradinho, temperado com pimenta, sal, cebola e azeite-de-dendê; *ado* – doce feito de milho torrado e moído, misturado com azeite-de-dendê e mel; *aluá* – bebida tipo refrigerante feita com milho, arroz ou casca de abacaxi fermentados com açúcar e rapadura; *aberém* – bolinho feito de milho ou arroz moído na pedra, amolecido em água, salgado e cozido em folhas de bananeira secas.

Na segunda atividade, os(as) alunos(as) foram incentivados a escrever uma lista de ingredientes utilizados em uma preparação culinária afro-brasileira, presentes no local em que residem. Apenas os(as) alunos(as) do 3º, 4º e 5º anos realizaram o exercício, perfazendo um total de 39 alunos(as). Observa-se neste item, algumas respostas indicavam preparações ao invés de ingredientes. Desse modo, surgem a feijoada (n=11), farofa (n=8), galinha no aipim ou no quiabo (n=4), bolinho de feijão (n=2), costela no aipim (n=2), bolos e doces variados (n=7). Os ingredientes mais citados foram: linguiça (n=12), carne seca (n=9), feijão (n=8), pé de porco (n=8), orelha de porco (n=7), farinha mandioca (n=6), arroz (n=5), fubá (n=4), toucinho (n=4), rabo de porco (n=3), galinha caipira (n=2), costela (n=2), peixe (n=2). Muitos vegetais foram citados, dos quais sobressaem: laranja (n=10), couve (n=7), batata-doce (n=6), aipim (n=6), pimenta (n=4), abóbora (n=3), taioba (n=2).

A atividade seguinte consistiu em propor aos(as) estudantes que descrevessem, com o auxílio dos familiares, o tipo de comida com a qual costumam se alimentar cotidianamente em casa, considerando o café da manhã, o almoço e o jantar. Foram totalizadas 55 respostas. Apenas as turmas do 1º e 2º anos não responderam a essa questão. Os principais resultados apontam para o consumo predominante de:

Café da manhã: café, leite, achocolatados, pão, biscoitos, rosquinhas, bolos.

Almoço: feijão, arroz, frango, carne bovina, peixe ou ovo. As hortaliças são citadas apenas nove vezes e farinha ou farofa, cinco.

Jantar: arroz, feijão, macarrão, carne bovina, ovo, linguiça, frango e peixe. As hortaliças são mencionadas 5 vezes.

Na sequência, a atividade intitulada “local de cozinhar”, deu destaque à culinária como prática que reflete a cultura de um povo, para conhecer como a família cozinha e quais são os membros responsáveis por preparar os alimentos. Além dessa identificação, as crianças nomearam os principais utensílios domésticos utilizados para preparar a comida e o tipo de fogão que a família utiliza para cozinhar.

Em relação aos utensílios, todos sem exceção, são domésticos: panela (de alumínio e barro), socador de alho, colher de pau, talheres, tábua de madeira, concha, frigideira, bacia. A panela de pressão só aparece duas vezes como resposta ao exercício. Inclui-se a utilização majoritária do fogão convencional (n=42) nas cozinhas da CRQ Machadinha. No entanto, o fogão à lenha ainda aparece como uma alternativa para cozinhar (n=5).

As principais pessoas nomeadas como responsáveis por cozinhar para a família foram as mulheres: mães/madrastas (n=23), avós (n=9), tias (n=2), irmãs (n=1) e a própria aluna (n=1). Entretanto, outros familiares foram citados. Entre os homens, os pais (n=4), irmãos (n=1), tios (n=10) e avôs (n=1).

Na quinta atividade, os(as) estudantes foram convidados(as) a pesquisar, juntamente com seus familiares, uma receita preferida pela família, para compartilhar com os(as) colegas de classe. Essa atividade evidenciou que as preparações cotidianas mais citadas foram feijoada, farofa, frango ensopado no quiabo²¹, batata ou aipim, além de uma variedade de doces, que incluem leite condensado e chocolate no preparo. Soma-se que algumas preparações salgadas incluem caldos concentrados de carne industrializados.

Das sete classes participantes, apenas o Pré-escolar 2 não respondeu ao referido item. As receitas coletadas, distribuídas entre seis classes, são apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - Receitas preferidas da família, distribuídas por turma

Preparação	Maternal	1º ano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
Strogonoff	01	-	-	-	02	01
Feijoada	01	-	01	03	01	02
Pudim de leite	-	01	-	01	02	02
Mousse de limão	-	01	-	02	-	-
Bolo Aipim	-	01	-	-	-	-
Salpicão	-	01	-	-	-	-
Bolo de chocolate	-	01	-	01	01	-
Sufê de legumes	-	01	-	-	-	-

Preparação	Maternal	1º ano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
Arroz doce	-	-	01	-	-	-
Bolo de trigo	-	-	-	-	01	-
Bolinho de trigo	-	-	-	-	01	-
Arroz maluco	-	-	01	-	-	-
Bolo de farinha de mandioca	-	-	01	-	-	-
Galinha enso- pada	-	-	-	-	c/ batata 01	no aipim 01 no quiabo 01
Feijão tropeiro	-	-	-	-	01	-
Empadão	-	-	-	-	01	-
Carne	-	-	-	-	01	-
Farofa de bana- na da terra	-	-	-	01	-	-
Rosquinha	-	-	-	01	-	-
Pão de queijo	-	-	-	01	-	-
Beringela à parmegiana	-	-	-	01	-	-
Bolo cenoura	-	-	-	-	-	01
Enroladinho	-	-	-	-	-	01
Costela c/ agrião	-	-	-	-	-	01

Por último, na sexta atividade, os(as) estudantes indicaram uma **receita afro-brasileira elaborada pela família**. Essa atividade resultou em 34 receitas, advindas de cinco turmas (excluem-se o pré-escolar 2 e o 5º ano, que não responderam essa questão). Dessas, a receita mais mencionada foi a feijoada (n=10), seguida de galinha com aipim (n=5), farofa (n=3), bolo de fubá (n=2), angu (n=1) e peixe na folha - Eja Ninu Ewe²² (n=1). O quadro 2 descreve as principais receitas, seus ingredientes e modos de fazer indicados pelos(as) alunos(as).

No que diz respeito à coleta de dados, vale ressaltar que, de acordo com os(as) professores(as) da referida escola, a implementação das atividades previstas para as sete classes do primeiro segmento do Ensino Fundamental encontrou alguns entraves, seja

²¹ Optamos por manter a expressão do modo como é usada pelos moradores locais.

²² Todos os nomes das preparações foram indicados pelos(as) estudantes.

²³ A feijoada aparece mencionada na maioria das turmas como preparação frequente do cotidiano das famílias quilombolas, mas nem sempre citada na questão que deseja identificar as preparações afro-brasileiras.

em relação à participação da família, que em alguns casos deixou de responder ao solicitado pela escola em uma ou mais atividades; ou em decorrência das muitas demandas que os professores e professoras precisam atender no contexto escolar, implicando em ter que optar pelas atividades mais viáveis.

Quadro 2: Preparações afro-brasileiras mais mencionadas pelos(as) estudantes

Turma	Preparação	Ingredientes	Modo de Fazer
Maternal, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano ²³	Feijoada	2kg de linguiça calabresa, 2 kg de bacon, 1kg de carne seca, 2 kg orelha de porco, 2 kg de feijão preto, alho	Tirar todo o sal dos ingredientes, depois aferventar tudo, faça todo o tempero com alho e deixe dourar. Bote todos os ingredientes no tempero e refogue bem. Cozinhe junto com o feijão até ficar macio.
Maternal	Angu	500g de fubá, 3 dentes de alho, sal a gosto, 1 tablete de caldo de carne concentrado ²⁴ de galinha	Coloque de molho o fubá por 10 minutos. Soque os dentes de alho e deixe dourar na panela. Em seguida, o caldo de carne concentrado e sal a gosto e o fubá. Mexa até cozinhar colocando água.
3º ano	Peixe na folha (Eja Ninu Ewe)	1kg de peixe, sal (a gosto), temperos (a gosto), 2 folhas de bananeira	Limpe o peixe, tempere, enrole nas folhas de bananeiras e coloque pra assar envolvido em brasas
4º ano	Bolinho de trigo	3 copos de trigo, 2 colheres de açúcar, meio copo de água	Misture todos os ingredientes numa vasilha e mexa. Depois adicione um pouco de óleo na frigideira e a massa, deixando fritar

²⁴ Escolhemos indicar apenas o tipo de produto utilizado, que é encontrado no mercado, sob diferentes marcas

Turma	Preparação	Ingredientes	Modo de Fazer
1º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano	Galinha ensopada com aipim, quiabo ou batata	1 galinha, 1 kg de quiabo, uma pitada de sal, uma colher de óleo, 10 dentes de alho, 3 folhas de alfavaca e uma colher de Colorau ²⁵	Pegue o alho, a alfavaca e o sal coloque em uma panela com óleo, doure, depois jogue a galinha e o Colorau. Refogue e deixe cozinhar, depois de cozida, coloque o quiabo ou o aipim ou a batata, por alguns minutos e está pronto.
1º ano, 3º ano, 4º ano	Farofa	200g de bacon cortado em cubos, 1 lata de ervilha, sal e pimenta-do-reino a gosto, cheiro verde picado, 500g de farinha de mandioca.	Em uma panela despeje o bacon regado com um pouco de azeite, mexa até dourar. Acresce a ervilha, sal e pimenta-do-reino. Acrescente a farinha aos poucos, mexa até dourar. Coloque cheiro verde. Pode incluir banana da terra frita, ao final.
2º ano, 3º ano	Bolo de fubá	Trigo, ovos, óleo, açúcar, fubá, erva doce, fermento e leite	Em um liquidificador, bata os ovos, o óleo e açúcar. Depois coloque tudo em um recipiente e misture o trigo e o fubá e a erva doce e coloque em uma forma untada. Leve ao forno pré-aquecido.

Ao final das atividades, as(os) professoras(es) recolheram os exercícios preenchidos pelos(as) estudantes, os quais foram analisados pelas integrantes do Grupo de Extensão e Pesquisa CuninAfro (UFRJ-Macaé), juntamente com a orientadora pedagógica da Escola, sob o ponto de vista do DHAA e da SAN, especialmente os itens que destacam a receita preferida e a preparação de origem afro-brasileira elaborada pela família.

Discussão

A culinária é capaz de proporcionar uma experiência de concretude e reflexão sobre as relações entre alimentação, cultura e saúde, além de se constituir uma atividade potente no cuidado individual e comunitário (CASTRO, *et al.*; 2007). As atividades de

²⁵ Colorau ou colorífero é o nome dado para as especiarias que dão cor ao alimento, como urucum e milho.

apresentação e discussão de receitas culinárias quilombolas estão contempladas nas diretrizes do PNAE que estimulam a Educação Alimentar e Nutricional e a valorização dos hábitos alimentares locais (BRASIL, 2009). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), por sua vez, compreendem que as práticas alimentares das CRQ devem ser incorporadas às preocupações da Educação Escolar Quilombola, por sua importância. Na cozinha quilombola, os hábitos alimentares materializam a estrutura social que valoriza a cozinha como espaço de sociabilidade e acolhimento, permitindo que a comunidade reforce os laços e memória ancestrais.

Para fins deste ensaio, assume-se que os discursos hegemônicos sobre a culinária brasileira negam, frequentemente, a produção afro-brasileira na construção de determinadas receitas. Sendo assim, a observação da história e da culinária, deve se dar a partir de uma perspectiva decolonial, que põe em evidência o modo como a alimentação se constitui importante elemento da identidade e do pertencimento à comunidade quilombola.

Na análise dos exercícios, destacou-se a utilização maciça de utensílios domésticos condizentes com o preparo cotidiano da alimentação quilombola, que valoriza a comida de verdade, preparada desde alimentos in natura, minimamente processados e ingredientes culinários, corroborando com as orientações do Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014).

O fogão convencional é o mais usado nas cozinhas da CRQ Machadinho, em detrimento da utilização do fogão à lenha, situação lamentada por alguns moradores locais, que mantiveram o modo ancestral de preparar os alimentos. Este fato pode ser explicado, em parte, pelas limitações impostas pela Prefeitura de Quissamã, na ocasião em que ocorreram mudanças estruturais locais, de restauração arquitetônica das casas que compõem o complexo de senzalas da Machadinho. Agravado pela dificuldade de obtenção de lenha para o cozimento e da inexistência de chaminé em algumas casas. (SANTOS, 2012; SILVA, BAPTISTA, 2016; SONEGHETTI, 2016).

No estudo realizado por Aguiar (2017), observou-se que manter a chama do fogão à lenha acesa era uma ação habitual das casas nos quilombos antigos e nas choupanas de algumas senzalas, que eram destinadas às famílias constituídas nesse contexto. A chama acesa podia ser entendida como ação de resistência, visto que representava mais que um meio para cozinhar, mas estabelecia um elo com os antepassados, pois o fogo pode ser considerado sagrado no ambiente doméstico.

Apesar de o fogão de lenha ser um instrumento que abriga um modo ancestral de preparar a comida, compreendemos que as pessoas, dentro de suas dinâmicas de vida atuais, podem preferir modos de fazer que não lhes custe tanta dedicação e esforço físico. A CRQ não devem ser vistas dentro de uma perspectiva essencializada, pura e engessada num espaço-tempo do passado.

Em relação às refeições realizadas pelos(as) estudantes, observa-se, no café da manhã e almoço, o consumo predominante de preparações que são oferecidas na alimentação escolar, a qual se constitui base alimentar das crianças, de segunda à sexta-feira, tornando-se estratégia de segurança alimentar e nutricional para este grupo. Como a Escola funciona em horário integral, a única refeição realizada em casa é o jantar, que traz como variação do almoço, a inclusão de macarrão e um consumo reduzido de vegetais.

Chama a atenção a inclusão frequente de achocolatados, e outras preparações de *alta densidade calórica*²⁶ no desjejum da escola, além da oferta de pães e biscoitos, em detrimento da oferta de tubérculos, como inhame, aipim e batata-doce, apontando para um afastamento dos hábitos alimentares locais, descritos em pesquisa etnográfica realizada por Costa (2018), em Machadinho. Esse fato contraria a Resolução do PNAE, que preconiza o afastamento dos alimentos ultraprocessados do cardápio escolar (BRASIL, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 11/2012 e a Resolução do Conselho Deliberativo - CD/FNDE nº 26/2013 preconizam a garantia, o respeito e a adequação dos cardápios da alimentação escolar às especificidades socio-culturais das comunidades quilombolas, articulada aos modos de produção dessas comunidades. A própria Resolução/CD/FNDE nº 26/2013, que orienta o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), recomenda que os cardápios sejam elaborados de modo a utilizar gêneros alimentícios básicos, ou seja, aqueles indispensáveis à promoção de uma alimentação saudável, adequados à cultura e às tradições quilombolas.

Acrescido a isto, os produtos ultraprocessados são ricos em sódio, gorduras saturadas, gorduras trans e carboidratos refinados, favorecendo ao surgimento de sobrepeso, obesidade e outras doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), assim como a hipertensão arterial, tão prevalente entre os negros e negras (HLPE, 2017).

As preparações mais apreciadas e frequentes no cotidiano das famílias quilombolas são a feijoada²⁷ e a farofa. Querino (2011) e Fry (1982) mencionam a feijoada como comidas que representam as cozinhas afro-brasileiras e a farinha de mandioca é o resultado da tecnologia social dos povos originários que foi incorporada das cozinhas e comidas brasileiras (SILVA, 2005).

Chama-nos a atenção a invisibilidade de receitas cotidianas, aquelas que possuem

²⁶ Diz-se do alimento ou preparação de alta densidade calórica aquele que encerra uma grande quantidade de energia (calorias) em relação ao seu volume.

²⁷ Sobre a feijoada, trataremos do tema no capítulo II

um atravessamento de classe social, as que expõem as ausências e as estratégias para driblar a fome. Algumas preparações culinárias substituem o pão francês ou o pão de forma, tão comum na mesa da classe média brasileira, mas inacessível a comunidades rurais ou em situação de ausência de recursos financeiros ou indisponibilidade física. O bolinho de trigo, também conhecido como orelha ou badanha, compõe a mesa com o cafezinho nas pequenas refeições das manhãs e tardes de várias famílias quilombolas de Machadinho.

Corroborando a afirmação acima uma experiência observada pela pesquisadora Rute Costa, em um encontro de CRQs do Norte e Noroeste Fluminense, organizado pelo Quipea²⁸, em 2016, o qual reuniu um número expressivo de quilombolas, homens e mulheres adultos, lideranças de seus territórios, incluindo representantes da CRQ Machadinho. A euforia expressada por vários(as) participantes diante do bolinho de trigo, servido pelas cozinheiras de Machadinho e os comentários enunciaram a satisfação de comer a chamada orelha de velho, também conhecida, em alguns lugares, como badanha ou outras denominações. Todas as declarações em referência aquela preparação tão simples, revelava que tal comida tocava-lhes a memória afetiva. Deixaram transparecer ainda, o deslumbramento da percepção de que outras comunidades remanescentes de quilombo compartilham do mesmo hábito alimentar e, por isso, a identificaram como de origem comum.

O angu doce, angu ou canjiquinha (ambas são preparações consumidas no ponto de corte) é outra comida cotidiana, citada por Janaína Pessanha (no Capítulo V) como comum nas mesas de café da manhã e da tarde. Um sabor que rememora a comida da escola, quando a mesma ainda era a “escolinha” localizada na estrada do Bacurau. Este angu, tão apreciado da população quilombola, não apareceu entre as receitas de famílias descritas pelos(as) estudantes. O pé de galinha, ou preparações com miúdo de animais, foram relatadas como aquelas que acionam lembranças dolorosas, de tempo de InSAN, segundo as vozes das participantes da pesquisa de Lima (2018), a qual investigou a culinária de matriz africana de Macaé. A invisibilidade de tais preparos nos relatos dos(as) estudantes da Escola Felizarda, pode não ser exatamente a expressão da não prática dessas cozinhas, mas o reflexo do sofrimento que existe em compartilhar um prato que denuncia a fome, como é o caso da percepção de dor em torno da sopa d’água, segundo Costa *et al* (2019).

Costa *et al* (2019) identificam a utilização da farinha de mandioca na CRQ Machadinho, em diferentes circunstâncias. A farinha pode ser servida com café ou com água,

²⁸ Quilombos no Projeto de Educação Ambiental da empresa petrolífera Shell, organiza anualmente um encontro com lideranças quilombolas de Comunidades do Norte Fluminense e Sul do Espírito Santo, para dialogarem e organizarem seus pleitos para execução pelo Projeto. O evento ocorre em uma das CRQ membro e, no ano de 2016, foi realizado no Núcleo Comunitário Fazenda Machadinho.

uma espécie de espessante usado como complemento alimentar, para prevenir a fome. Um hábito que extrapola os limites do quilombo alcançando os habitantes mais empobrecidos da região de Macaé, como indica a pesquisa realizada em 2019, pelo Projeto de extensão CulinAfro (UFRJ), no âmbito de uma escola estadual, com modalidade em Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual a maior parte dos alunos mantêm na memória alimentar diferentes preparações elaboradas a partir da farinha de mandioca, revelando aspectos importantes da insegurança alimentar e nutricional (CUNHA et. al., 2020).

Ainda, em relação ao consumo de farinha, nos remetemos a trechos da obra da autora Carolina Maria de Jesus, que aponta o café puro, a farinha, o feijão, a gordura e o sal como alimentos básicos na mesa do negro empobrecido, do início do século XX, seja na zona rural, onde trabalhava para fazendeiros donos da terra ou nas grandes cidades, onde morava em favelas.

“16 de julho Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem **café simples** e comesse **carne com farinha**” (JESUS, 1960, p. 9, grifo nosso)

“Não tínhamos permissão para plantar. O fazendeiro nos dava uma ordem de cento e cinquenta mil-réis para fazermos compras num armazém lá em Restinga. Tínhamos que andar quatro horas para ir fazer as compras, o dinheiro não dava. Comprávamos **feijão, gordura, farinha e sal**. Não tomávamos café por não ter açúcar. Não tinha sabão para lavar a roupa de cama. Que fraqueza! Serviço tínhamos demais até, **comida pouquíssima**.” (JESUS, 1986, p. 138, grifo nosso)

Querino (2011) em seu livro sobre a arte culinária na Bahia, cuja primeira edição foi publicada em 1928 já mencionava o feijão, farinha de mandioca e milho como ingredientes presentes na cozinha afro-brasileira.

Em nossa análise dos exercícios, evidenciamos a presença majoritária de mulheres responsáveis pela tarefa de cozinhar para a família. Nesse contexto, elas são as guardiãs do bem estar familiar. Aos homens cabe o trabalho remunerado e a vida pública. Enquanto para as mulheres estão reservadas as atividades circunscritas ao espaço da casa, em acúmulo às atividades agrícolas e artesanais, e o trabalho fora dos limites da fazenda. Algumas poucas mulheres são funcionárias públicas, atuando nas áreas da saúde, limpeza, cultura e educação. Outras vendem doces, sorvetes ou trabalham nos bares familiares. Há também aquelas ligadas ao coletivo que organiza as refeições de domingo no restaurante local, ou ao coletivo que produz artesanatos para a venda aos visitantes do Memorial Machadinho. E, ainda, mulheres que trabalham no comércio e como domésticas em casas, no centro da cidade.

A naturalização da atribuição à mulher da responsabilidade pelas tarefas domésticas, inclui a de alimentar a família. Neste caso, a ausência ou escassez da divisão das

tarefas domésticas podem contribuir para a sobrecarga laboral e mental feminina. De outra parte, pela influência da indústria de alimentos, com sua oferta de comodidade e conforto, reforçada pela propaganda, mediada por interesses econômicos, políticos, científicos, tecnológicos e pelo mercado (PATEL, 2008).

Carolina de Jesus (1986) já denunciava a tripla jornada da mulher negra, desde o período pós-abolição, destacando as precárias condições de trabalho e de vida.

“As mulheres pobres não tinham tempo para cuidar dos seus lares. As seis da manhã, elas deviam estar nas casas das patroas para acender o fogo e preparar a refeição matinal. Que coisa horrível [...]. Deixavam o trabalho às onze da noite [...] Aos sábados as cozinheiras iam aos bailes. Que suplício cozinhar aos domingos, com sono. Mas, depois do almoço elas podiam sair, passear até às quatro horas e voltar para preparar o jantar” (JESUS, 1986, p. 32, 33, 34).

A presença de produtos ultraprocessados²⁹ nas preparações preferidas das famílias quilombolas aponta para uma importante ascendência do fenômeno de globalização sobre as diferentes culturas, assim como para a influência da mídia hegemônica, conduzindo à assimilação de novos gostos e influenciando as escolhas dos cidadãos e cidadãs, que frequentemente não são conscientes dos processos que envolvem o comer e os modos como se configuram as escolhas cotidianas nos diferentes espaços (PATEL, 2008, CONTRERAS, 2011). A adição de ingredientes como leite condensado, creme de leite, chocolate e caldos concentrados de carne, aponta para importantes alterações alimentares presentes no mundo contemporâneo, que atendem mais às demandas mercadológicas do que as necessidades do(a) cidadão(ã).

Chauí (2006) defende que o(a) cidadão(ã), agora compreendido(a) como consumidor(a), tem as suas escolhas atravessadas pela mídia hegemônica que, a serviço do Capital, difunde e divulga produtos aos(às) consumidores(as), estimulando o consumo de massa, por meio da oferta de satisfação, felicidade e segurança imediatas. Reforça-se, assim, a ideia do alimento como mercadoria, que se contrapõe à noção de direito inerente a todas as pessoas.

O direito humano à alimentação adequada (DHAA) busca assegurar às pessoas as condições básicas que lhes garantam viver com dignidade e saúde, pelo acesso físico e econômico ao alimento, em quantidade e qualidade adequadas ao indivíduo e grupo so-

²⁹ Dá-se a designação de ultraprocessados aos produtos alimentícios industrializados que têm aparência de alimento, mas são constituídos a partir da combinação de substâncias extraídas dos alimentos e aditivos que imitam a cor, o cheiro e o gosto do alimento.

³⁰ Em relação às transformações arquitetônicas ocorridas no complexo de Machadinha, o tema será abordado no capítulo VIII deste livro.

cial. Para que isso se cumpra, faz-se necessário salvaguardar o direito às comunidades tradicionais quilombolas de definirem suas próprias estratégias de produção, distribuição e consumo de alimentos, de acordo com a sua cultura e região (LEÃO, 2013).

Nessa perspectiva, o acesso à terra é indispensável. Especialmente em relação ao Núcleo Fazenda Machadinha, as transformações ocorridas na estrutura do seu núcleo arquitetônico provocou alterações no direito de uso do espaço destinado à produção de hortas pelos moradores, impedindo o consumo comunitário de alimentos frescos (SONEGHETTI, 2016), impactando as condições de segurança alimentar e nutricional (SAN) do grupo, no que se refere a aquisição de hortaliças frescas e temperos³⁰.

Costa (2018) afirma que a ausência de titulação da terra trouxe impactos significativos aos modos de produção da Fazenda Machadinha, levando à diminuição da circulação de alimentos *in natura* na comunidade e, conseqüentemente, na conservação dos hábitos alimentares, tão importantes para a manutenção das tradições dentro da comunidade, como, por exemplo, a obtenção de farinha de mandioca.

Conflitos sobre a titulação da terra geram preocupações, abatimento emocional, desesperança, sensação de injustiça, de exclusão. O povo permanece refém e não pode desenvolver plenamente as suas habilidades tradicionais [...] (COSTA, 2018, p. 210)

Sem o plantio de rama, a CRQ está perdendo a tradição de fazer farinha. E as duas casas de farinha ainda resistentes, a do seu Ammon (pai do Sr Gegê e pequeno agricultor), no Bacurau, e a de dona Terra (produtora de farinha de mandioca, beiju, entre outros), no Mutum, resistem com muitas dificuldades. Com isso perdem-se hábitos alimentares e receitas culinárias feitos com a farinha ou produtos minimamente processados (COSTA, 2018, p. 211).

Embora enfrente desafios contemporâneos importantes que afetam a sua vida cotidiana, a comunidade resiste ao manter acesa a memória das comidas que resgatam a sua cultura ancestral e o seu pertencimento como grupo de expressão rural, que valoriza o conhecimento transmitido e experimentado por meio de tradições orais. Isso pode ser exemplificado pela preferência das famílias por preparações, como: frango no aipim ou no quiabo, farofa, feijoada, bolo de milho e bolinho de trigo.

A esse respeito, Santos (2002) argumenta que, ainda que a globalização proponha uma certa homogeneidade, tomando por parâmetro a cultura norte-americana, não se constitui um fenômeno homogêneo, mas combina a universalização com os particularismos, diversidades locais e étnicas. Nessa perspectiva, o processo de globalização no contexto da CRQ Machadinha tem sido confrontado por caminhos de resistência e iden-

³⁰Trata-se da Casa de Artes Machadinha, que oferece a Feijoada típica do local.

tificação culturais, por vezes inventivos, como a organização de um restaurante³¹, que viabiliza a disseminação dos hábitos alimentares locais ou na construção de um projeto de horta comunitária no núcleo Fazenda Machadinha.

Considerações Finais

Evidenciamos que a culinária da comunidade remanescente de quilombola Machadinha ainda é depositária das tradições e identidade desse grupo, transmitidas pelos ancestrais. Através da comida podemos conhecer sua história e seus saberes. Porém, manter viva a memória social e os saberes tradicionais não é tarefa fácil no contexto quilombola, especialmente pela acentuada restrição à utilização da terra.

A valorização da memória culinária propicia a construção e reconstrução identitária da comunidade quilombola, assim como o sentimento de pertencimento, contribuindo para a valorização da sua auto imagem, no que diz respeito à participação no tecido cultural da sociedade brasileira.

Acrescenta-se que a alimentação escolar deve ser planejada e desenvolvida em diálogo com a comunidade, buscando promover a reflexão acerca da produção, distribuição e acesso aos alimentos, assim como a promoção de práticas alimentares saudáveis.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, V. **O fogão de quilombo**: memória e realidade. Disponível em: <<https://lembraria.com/2017/04/07/fogao-de-quilombo-memoria-e-realidade/>>. Acesso em 01 abr. 2020.

BRASIL, 2013

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.947/2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União 2009; 16 jun. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em 10 de nov. de 2020.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Resolução CNE/CEB nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 de novembro de 2020.

_____. _____. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Aprovado em 05 de junho de 2012b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de novembro de 2010.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia Alimentar para a população brasileira**. 2 ed. Brasília: Distrito Federal, 2014. 156p.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Chamada CNPq/MCTI Nº 016. 2016.

CASTRO, I R R; SOUZA, T S N; MALDONADO, L A; CANINÉ, E S; ROTENBERG, S G; GUGELMIN, S A. A culinária na promoção da alimentação saudável: delineamento e experimentação de método educativo dirigido a adolescentes e a profissionais das redes de saúde e de educação. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 20, n. 6, p. 571-588, nov./dez. 2007.

CHAUÍ, M. **Simulacro e poder**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CONTRERAS, J. A modernidade alimentar: entre a superabundância e a insegurança. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 54, p. 19-45, jan./jun. 2011. Editora UFPR.

COSTA, R R S. Saberes e práticas educativas quilombolas: expressando e fortalecendo a identidade. 2018. 240 f. **Tese (Doutorado em Educação em Ciência e Saúde)** – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de

Janeiro, 2018.

_____; LISBÔA, C M P; FONSECA, A B C. “Café, farinha torrada e açúcar”: denúncia de iniquidades e proposta de novos sabores à Educação. In: MONTEIRO, B. A. P. (Coordenador); DUTRA, D S A; SANCHEZ, C P; CASSIANI, S; DALMO, R (orgs.). **Decolonialidade na Educação em Ciências**. Editora: Física. 2019.

CUNHA, L L; SCHOTTZ, V; COSTA, R R S; LISBÔA, C M P. O Direito Humano à Alimentação Adequada como diálogo na Educação de Jovens e Adultos em Macaé. **Revista África e Africanidades**, mai., 2020.

FRY, P. “Feijoada e “Soul Food”: notas sobre a manipulação de símbolos étnicos e nacionais” In: **Para inglês ver**: identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar. p. 47-53, 1982.

HLPE. High Level Panel of Experts on Food Security and Nutrition. **Nutrition and food systems**. A report by the High Level Panel of Experts on Food Security and Nutrition of the Committee on World Food Security. Rome, 2017.

JESUS, C M. **Quarto de despejo**. São Paulo: Ática, 1960.

_____. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LEÃO, M. (org.). **O Direito Humano à Alimentação Adequada e o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. Brasília: ABRANDH, 2013.

LIMA, D S N. Mãos negras nas cozinhas macaenses. As raízes da comida de Macaé a partir das narrativas de vida das tradicionalistas. 2018. 81p. **Trabalho de Conclusão de Curso (Nutrição)**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Professor Aloísio Teixeira, 2018.

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

PACHECO, R. **Teologia negra**: o sopro antirracista do espírito. Novos Diálogos. 2019.

PATEL, R. Como nuestras elecciones nos eligen a nosotros. In: **Obesos y famélicos**. Barcelona: Los Libros del Lince, p. 237-271, 2008.

PETIT, S H. **Pretagogia**: Pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral. Contribuições do legado africano para a implementação da lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2005.

QUERINO, M. **A arte culinária na Bahia**. Editora WMF Martins Fontes, 2011.

SANTOS, B S. Os processos de globalização. In: SANTOS, B S (org). **A globalização e as ciências sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, p. 25-102, 2002.

SANTOS, A. O sabor da história: práticas alimentares e identidade quilombola. **Intra-textos**, Rio de Janeiro, número Especial 03, p. 54-71, 2012.

SILVA, P P. **Farinha, feijão e carne seca**: um tripé culinário do Brasil colonial. Editora Senac, São Paulo, 2005.

SILVA, R P. BAPTISTA, S R. A comida em comunidades quilombolas: reflexões sobre saberes e mercados solidários. **Ágora**. Santa Cruz do Sul, v.18, n. 01, p. 68-77, jan./jun. 2016.

SONEGHETTI, P M C. Comunidade, Fazenda, Complexo Cultural, Quilombo...: transformações do espaço e discursos do patrimônio em Machadinho (Quissamã - RJ). 223f. **Dissertação de Mestrado** – IFCS, UFRJ, Rio de Janeiro. 2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WALLERSTEIN, N. *et al.* (eds). **Community-Based Participatory Research for Health: Advancing Social and Health Equity**. 3rd Ed. San Francisco: Jossey Bass. 2018.

APÊNDICE 1 - Programa Escolar CULINAFRO, organizado pela orientadora pedagógica da Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo, Driele Santos Almeida.

Capítulo IV

Receitas culinárias das famílias quilombolas de Machadinha

Maria Luíza Lima de Castro
Driele dos Santos Almeida

O presente capítulo reúne as receitas culinárias descritas pelos(as) estudantes da Escola Felizarda Maria Conceição de Azevedo como aquelas preparadas por suas famílias. Esse pequeno caderno de receitas é fruto da experiência de investigação realizada pelos(as) docentes e estudantes da referida escola, no segundo semestre de 2019, conforme apresentado no capítulo anterior (III). A professora orientadora Driele dos Santos Almeida, os(as) professores(as), assim como cada estudantes são os(as) verdadeiros(as) responsáveis por essa belíssima produção.

Foi um processo bastante desafiador, mas realizado com muito carinho por todos e todas. Uma mobilização coletiva que pretendeu conhecer essa dimensão cultural tão importante na experiência humana: a comida. E, mais, descrever as receitas, as técnicas de preparo e as pessoas que as preparam. Esse mergulho saboroso encontrou lugar nas salas de aula.

Pretendemos, em um futuro próximo, ver esses sabores e modos de fazer ganhando os cardápios da escola. Quando isso acontecer, parte da missão de nossa militância estará cumprida. A alimentação escolar refletirá a cozinha e os quintais quilombolas.

Esperamos que os sabores encontrem também lugar nas suas cozinhas. Aproveitem!

Turma Maternal II

Professoras: Maria da Penha e Sandra Gomes

Estudantes: Ana Lis Santos Pessanha e Esther Vitória R. Costa

Eu tenho uma toalha rendada de bico

Cata **laranja** no chão tico-tico

Eu tenho uma toalha rendada de bico

Cata **laranja** no chão tico-tico

(Ponto de Jongo do Grupo Tambores da Machadinha)



FEIJOADA

Ingredientes e quantidades:

- 4 linguiças (paio)
- ½ kg bacon
- 1 kg de orelha de porco
- 1 pé de porco dessalgado
- ½ kg carne seca dessalgada
- 1 kg de feijão preto
- 6 dentes de alho
- 1 cebola grande
- 6 colheres de sopa de cheiro verde picado
- Sal a gosto
- 3 laranjas (pêra)



Modo de fazer

Coloque as carnes para dessalgar de um dia para outro. No dia seguinte, cozinhe o feijão junto com as carnes. Após o cozimento, refogue o feijão com alho e cebola e depois coloque o cheiro verde picado. Sirva com laranjas cortadas, arroz e farofa.



ANGU

Ingrediente e quantidades:

- 500 g fubá
- 3 dentes de alho
- Sal a gosto
- Óleo de cozinha



Modo de fazer

Coloque o fubá de molho por 10 minutos. Soque os dentes de alho e deixe dourar na panela. Em seguida o sal a gosto e o fubá. Mexa até cozinhar. Vá acrescentando água, até ficar na consistência que desejar (de preferência, apague o fogo quando o angu estiver soltando da panela).



STROGONOFF

Ingrediente e quantidades

- 2 peitos de frango
- Vinagre
- 3 dentes de alho
- 2 cebolas médias picadas
- Colorau
- 1 tomate grande picado
- Molho de tomate a gosto

2 caixas de creme de leite



Modo de fazer

Corte os peitos em cubos pequenos e lave-os com vinagre. Soque 3 dentes de alho e coloque 2 colheres de sopa de vinagre. Coloque os peitos, em cubo, em uma panela com 1 cebola picada para dourar. Acrescente o colorau e a outra cebola picada, tomate e o molho de tomate. Deixe cozinhar e coloque sal a gosto e 2 caixas de creme de leite.

Turma 1º ano

Professora: Sandra de Cássia

Estudantes: Ryan da Silva Leal, Kailany da Silva Mota Pimentel, Marcos Vinícios Azevedo Soares, Ranielly da Conceição, Andrew Carlos Ribeiro da Silva, Eleanno Ferreira

Vovó não quer
casca de **coco** no terreiro
Vovô não quer
casca de **coco** no terreiro

Pra não lembrar o tempo do cativoiro
(Ponto de Jongo do Grupo Tambores da Machadinha)



DOCE DE ABÓBORA COM COCO

Ingredientes e quantidade

1 abóbora moranga
1 kg de açúcar cristal
1 xícara de coco ralado seco
Cravos da Índia a gosto



Modo de fazer

Corte a abóbora em cubos e coloque na panela para cozinhar. Adicione o açúcar, mexa com uma colher de pau, deixe cozinhar por 30 minutos com a panela tampada. Coloque o cravo e o coco e mexa. Deixe o fogo baixo até secar toda a água e está pronto para servir.



DOBRADINHA

Ingredientes e quantidade

500 g de dobradinha
2 linguiças calabresas
250 g de carne seca
1 pedacinho de bacon
2 batatas inglesas
1 cenoura
Tempero a gosto



Modo de fazer

Primeiramente, pique e ferva a dobradinha com sal e limão e depois ferver a carne seca. Refogue os temperos e coloque a dobradinha e a carne seca para cozinhar com água na pressão por 25 minutos. Depois acrescente o bacon picado, a cenoura e a calabresa. Coloque a batata picada junto com os demais ingredientes e após cozida servir a gosto.



BOLO DE AIPIM

Ingredientes e quantidade

1 colher de sopa de manteiga
1 colher de sopa de leite
1 xícara de chá farinha de trigo
½ kg de aipim



Modo de fazer

Coloque os ingredientes no liquidificador e bata até ficar grosso. Coloque no forno em forma untada por 20 minutos.



BOLO DE CHOCOLATE

Ingredientes e quantidade

2 ovos
1 xícara (chá) de açúcar
2 xícaras (chá) de farinha de trigo
 $\frac{3}{4}$ de (chá) água fervente
1 colher (sopa) de fermento em pó
Cobertura:
4 colheres (sopa) de achocolatado,
4 colheres (sopa) de margarina,
1 colher (sopa) de leite



Modo de fazer

Coloque os ovos inteiros, o achocolatado, o açúcar, o trigo, o óleo e a água fervente em uma tigela. Com o auxílio de uma colher, misture esses ingredientes e adicione ao fim o fermento Royal, asse-o no forno previamente aquecido em temperatura média por cerca de 30 minutos. Espere esfriar dentro do forno mesmo.



PUDIM DE LEITE

Ingredientes e quantidade

1 caixa de leite condensado
3 ovos,
395 ml de leite integral
Açúcar para caramelizar



Modo de fazer

Coloque o leite condensado no liquidificador, os 3 ovos e o leite e bata tudo por 5 minutos e reserve. Em uma forma, adicione o açúcar para caramelizar e depois acrescente a mistura dentro e leve ao forno por aproximadamente 1 hora e 40 minutos.



MOUSSE DE LIMÃO

Ingredientes e quantidade

1 lata de leite condensado
1 lata de creme de leite
 $\frac{1}{2}$ copo (americano) de suco de limão



Modo de fazer

No liquidificador, bata o leite condensado e o creme de leite por 3 minutos. Acrescente aos poucos o suco de limão e continue batendo. Despeje o mousse em um refratário e leve à geladeira até que fique na consistência de mousse.



SALPICÃO

Ingredientes e quantidade

200 g de mussarela
1 Kg de frango cozido e temperado a gosto
2 tomates
1 pimentão
1 lata de creme de leite
250 g maionese
1 lata de milho verde
1 lata de ervilha
Alface crespa para decorar
Batata palha para acompanhar



Modo de fazer

Corte a mussarela, os tomates e pimentões pequenos. Misture todos os ingredientes em um recipiente. Decore com folhas de alface crespa em volta do prato e sirva batata palha.



SUFLÊ DE LEGUMES

Ingredientes e quantidade

500 g de batata
300 g de cenoura
4 ovos
400 g de mussarela fatiada
Orégano a gosto



Modo de fazer

Primeiramente, descasque e pique a batata e a cenoura e coloque para cozinhar com água e sal. Após o cozimento, escorra os legumes e esprema formando um purê. Bata os ovos e misture em um recipiente com os legumes. Em um refratário, coloque uma camada da mistura dos legumes e por cima a mussarela e finalize com o orégano. Coloque no forno por 30 minutos.



CARNE SECA COM ABÓBORA

Ingredientes e quantidade

1 kg carne seca dessalgada
1 cebola
3 dentes de alho
500g de abóbora
Cheiro verde a gosto
Sal a gosto



Modo de fazer

Pique a carne seca dessalgada em cubinhos e leve para refogar com cebola e alho picados. Depois de refogada acrescente a abóbora também em cubinho. Leve tudo ao fogo até que a abóbora esteja cozida. Adicione os demais temperos a gosto e sirva.



FAROFA

Ingredientes e quantidade

200 g de bacon cortado em cubos

1 cebola picada

1 lata de ervilha

Sal a gosto

Pimenta do reino a gosto

500 g de farinha de mandioca

Cheiro verde picado



Modo de fazer

Em uma panela despeje o bacon regado com um pouco de azeite, mexa até dourar. Acrescente a cebola e mexa até ficar macia. Acrescente as ervilhas sal e pimenta do reino. Acrescente a farinha aos poucos, mexa até dourar. Coloque o cheiro verde.

Turma 2º ano

Professora: Sandra de Cássia

Estudantes: Marina de Souza Rodrigues Andrade, Ana Cecília Azevedo Inácio, José Augusto Nunes Ribeiro, Elloann Ferreira Gomes, Maria Vitória Azevedo Soares, Izabela A. da S. Rodrigues.

Vou subir no pé de **jambo**
para ver se está maduro

Vou subir no pé de **jambo**
para ver se está maduro

Você quer, eu também quero
vamos dividir no meio

(Ponto de Jongo do Grupo Tambores da Machadinha)



ARROZ DOCE CREMOSO

Ingredientes e quantidade

- 1 xícara de arroz
- 2 xícaras de água
- 2 xícaras de leite integral
- 1 lata de leite de coco
- 1 lata de creme de leite
- Canela a gosto
- Açúcar cristal para temperar



Modo de fazer

Cozinhe o arroz por 30 minutos em fogo baixo. Coloque o leite e o leite condensado. Mexa e acrescente o creme de leite, o cravo e deixe no fogo baixo por 15 minutos. Coloque em potes e polvilhe canela.



FEIJÃO TROPEIRO

Ingredientes e quantidade

- 1 kg de feijão
- ½ kg de carne seca dessalgada
- ½ kg de linguiça calabresa
- ½ kg de bacon
- Azeite
- Couve
- Farofa (farinha de mandioca)



Modo de fazer

Cozinhe o feijão e frite a carne seca dessalgada, a calabresa e o bacon. Adicione ao feijão com azeite, a farofa e a couve e misture o feijão até ficar no ponto.



BOLO DE TRIGO

Ingredientes e quantidade

- 1 ovo
- 4 colheres de sopa de manteiga
- 1 pitada de sal
- 1 colher de chá de fermento
- 1 kg de trigo
- 3 xícaras de chá de leite



Modo de fazer

Misture o ovo, a manteiga, o sal, o fermento, e bata até ficar soltinho da tigela. Depois bote o trigo e o leite, mexa e depois bote no forno para assar até que fique dourado.



ARROZ MALUCO

Ingredientes e quantidade

500g de arroz cozido

200g de bacon

4 ovos

300g de mussarela

100 g de batata palha



Modo de fazer

Faça o arroz como de costume. Frite o bacon até dourar e acrescente os ovos e a mussarela e misture com o arroz. Finalize com batata palha.



BOLO DE FARINHA

Ingredientes e quantidade

1 kg de farinha de mandioca

200g de manteiga

1 litro de leite de coco

1 copo americano de leite integral

1 xícara de coco ralado

2 ovos

1 xícara de chá de açúcar

1 caixa de leite condensado



Modo de fazer

Coloque todos os ingredientes no liquidificador até que fiquem bem misturados. Coloque a mistura em uma forma untada e deixe no forno por 20 minutos.



BOLO DE FUBÁ

Ingredientes e quantidade

3 ovos

½ xícara de chá de óleo de cozinha

1 xícara de chá de açúcar

1 xícara de chá de leite

1 xícara de chá de trigo

1 xícara de chá de fubá

1 colher de chá de erva doce

1 colher de sopa de fermento



Modo de fazer

Em um liquidificador, bata os ovos, óleo, açúcar e leite. Depois coloque tudo em um recipiente e misture o trigo, o fubá, a erva doce e fermento. Coloque em uma forma untada. Leve ao forno pré aquecido até que fique dourado.

Turma 3º ano.

Professora: Maristela Chaves, Damiana Oliveira

Estudantes: Edgar Silva de Matos, Matheus de Souza Rodrigues Azevedo, Karen Coelho de Souza Costa, João Gabriel Inácio de Matos, Raiane Azevedo da S. Rodrigues, Ihasmyn Victória Ferreira Barbosa, Maycon Douglas Pessanha Silva, Pablo Henrique da Silva de Matos, Riverthom Azevedo Rodrigues, Nicole de Lima Gerachos, Larissa Ribeiro de Souza, Wellington Souza Gomes, Kayan Silva de Souza

Eu não sou **milho** que me soca no pilão
Todo dia buskbu-bum
Todo dia buskbu-bum
Eu não sou daqui sou de lá
Quem não tem canoa, passa vau
Chega no meio do rio toma pau

(Ponto de Jongo cantado pelo Grupo Tambores da Machadinha)



ROSQUINHA DA MAMÃE

Ingredientes e quantidade

200g de amido de milho
100g de manteiga
1 ovo
4 colheres de sopa de açúcar



Modo de fazer

Misture todos os ingredientes em uma bacia até a massa ficar homogênea. Faça bolinhas e coloque em uma assadeira, não precisa untar, amasse com o garfo. Leve ao forno.



PEIXE NA FOLHA (EJA NINU EWE)

Ingredientes e quantidade

1 kg de peixe
1 limão
Coentro
2 dentes de alho
½ cebola picada
½ tomate picado
Sal a gosto
2 folhas de bananeira



Modo de fazer

Limpe o peixe, tempere e enrole nas folhas de bananeira. Coloque para assar envolvido em brasas durante 60 minutos.



FAROFA AFRO-BRASILEIRA

Ingredientes e quantidade

200g de bacon cortado em cubos
½ pedaço de cebola
1 lata de ervilha
Sal
Pimenta do reino a gosto
500g de farinha de mandioca
Cheiro verde picado



Modo de fazer

Em uma panela despeje o bacon regado com um pouco de azeite e mexa até dourar. Acrescente a cebola e mexa até ficar macia. Acrescente a ervilha, sal e pimenta do reino. Acrescente a farinha aos poucos, mexa até dourar. Coloque o cheiro verde a gosto.



PASTEL DE NATA

Ingrediente e quantidades

- 4 xícaras de farinha de trigo
- 4 colheres de sopa de manteiga
- 1 ovo
- 2 caixinhas de leite condensado



Modo de fazer

Primeiro, misture, o leite, o leite condensado, 1 ovo, e a farinha de trigo. Leve ao forno quente até ficar dourado.



PÃO DE QUEIJO

Ingrediente e quantidades

- 3 xícaras de polvilho doce
- 100g de queijo parmesão ralado
- 2 ovos
- ½ xícara de chá de óleo
- 1 xícara de chá de leite integral
- 1 colher de chá de fermento



Modo de fazer

Bata tudo no liquidificador e coloque em forma untada com óleo. Asse até dourar.



BERINJELA A PARMEGIANA

Ingrediente e quantidades

- 2 berinjelas
- 300 g de queijo parmesão ralado
- 1 colher de sopa de manteiga
- 1 tomate
- 1 cebola
- 1 colher de sopa de pimenta do reino
- 750 g de carne moída
- 100 g de azeitona sem caroços
- 1 colher de sopa de orégano



Modo de fazer

Fatie a berinjela e deixe de molho em água com sal, reserve. Unte um tabuleiro com manteiga e reserve. Tempere a carne com alho e refogue. Acrescente tomate, cebola, azeitona, pimenta, do reino, orégano e refogar tudo e reserve, Forre o tabuleiro com a berinjela, e cubra a berinjela com queijo. Leve ao forno, sirva quente.



MOUSSE DE GELATINA

Ingrediente e quantidades

1 caixa de leite condensado

1 caixa de creme de leite

1 gelatina de morango

200 ml de leite quente



Modo de fazer

Bata os ingredientes no liquidificador e leve à geladeira até endurecer.



MACARRONESE

Ingrediente e quantidades

250g de macarrão

500g de maionese

2 latas de sardinha

100g de azeitona sem caroço

100g de queijo minas em cubos

1 lata de milho

Cheiro verde

1 colher de chá de sal



Modo de fazer

Cozinhe o macarrão com sal, escorra e lave. Misture todos os ingredientes e sirva.

Turma 4º ano

Professor: Jerônimo Ramos de Lemos

Estudantes: Thauan Marinho Cordeiro, Paulo Vitor Pavuna dos Santos, Fabielle Barcelos Rodrigues, Julya dos Santos Carleth, Bruno dos Anjos Carvalho, Luana Soares Nunes, Keirrisson Azevedo Silva da Conceição, Ellen Ribeiro Neto dos Santos, Lorena Rodrigues Barcelos, Luciany Soares Nunes, Wellinton Rodrigues dos Santos, Renann Ribeiro Salles, Henri Sousa Corleth

Trabalhei numa fazenda
que não tem trabalhador
Perereca corta cana
marimbondo é moedor

Trabalhei numa fazenda
tem vergonha de contar
Canjiquinha no almoço
péla égua no jantar

(Ponto de Jongo cantado pelo Grupo Tambores da Machadinha)



GALINHA NO AIPIM

Ingredientes e quantidade

4 raízes de aipim
1 galinha
4 dentes de alho
1 colher de sal
1 colher de sopa de vinagre/limão
2 folhas de louro
2 tomates
1 pimentão
1 cebola



Modo de fazer

Cozinhe o aipim e reserve. Limpe a galinha com vinagre ou limão, corte ela e a tempere com alho socado e sal. Coloque um pouco de vinagre, e o louro. Pegue a panela com um pouco de óleo, bote a galinha misturada com tomate, pimentão e cebola.



ORELHA/BADANHA/BOLINHO DE TRIGO

Ingredientes e quantidades

3 copos de trigo
2 colheres de açúcar
Meio copo de água



Modo de fazer

Misture todos os ingredientes numa vasilha e mexa. Depois adicione um pouco de óleo na frigideira e a massa, deixando fritar.



PÉ DE GALINHA

Ingrediente e quantidades

1 kg de pé de galinha
2 tomates
2 cebolas
3 dentes de alho
Sal a gosto



Modo de fazer

Lave o pé de galinha e retire as unhas. Coloque os pés de galinha na panela junto com os temperos no fogo por 10 minutos.



GALINHA NA BATATA

Ingredientes e quantidade

1 galinha
Óleo
Sal
1 tomate
1 cebola
3 batatas
Pimenta do reino
Colorau



Modo de fazer

Primeiramente, lave a galinha e depois tempere a gosto. Refogue e coloque os outros ingredientes até cozinhar.



EMPADINHA

Ingredientes e quantidade

Massa
4 xícaras de chá de farinha de trigo
2 ovos
1 ¼ xícara chá de manteiga
Sal a gosto
1 gema



Modo de fazer

Misture tudo e amasse até formar uma massa macia. Depois deixe descansar por alguns minutos e forre as forminhas com a massa. Coloque o recheio e dê pinceladas de gema na parte de cima e leve ao forno até ficarem douradas.



BOLINHO DE FEIJÃO

Ingredientes e quantidade

2 copos de feijão cozido
Salsinha
Sal a gosto
Couve
Cebolinha
Trigo para dar o ponto
Óleo para fritar



Modo de fazer

Em uma tigela, coloque todos os ingredientes, mexa bem e aos poucos coloque o trigo até ficar no ponto de cair da colher em formato de uma bolinha. Frite em óleo não muito quente.

Turma 5º ano

Professor: Jerônimo Ramos de Lemos

Estudantes: Kaiki dos Santos de Matos, Lucas Sabino da Conceição, Adryan Rolfe Nunes P. Ferreira, Adriano Santos da Conceição Júnior, Thauany Marinho Cordeiro, Thauã dos Santos Rodrigues, Andressa Soares Nunes, Adriano Santos da Conceição, Adryan Rolfe Nunes P. Ferreira, Josué Nascimento Ferreira, Andressa Soares Nunes, Thauany Marinho Cordeiro.

Ainda ontem fui na **aroeira**
Fui de trem e voltei de pé

Ainda ontem fui na **aroeira**
Fui de trem voltei a pé

Aroeira, aroeira
aroeira se Deus quiser

Aroeira, aroeira
aroeira se Deus quiser

(Ponto de Jongo cantado pelo Grupo Tambores da Machadinha)



GALINHA CAIPIRA NO QUIABO

Ingredientes e quantidade

10 dentes de alho
3 folhas de alfavaca
Sal a gosto
1 colher de sopa de óleo
1 galinha caipira
1 colher de sopa de colorau
1 kg de quiabo



Modo de fazer

Primeiramente pegue o alho a alfavaca e o sal, coloque em uma panela com óleo e doure. Depois, jogue a galinha e o colorau. refogue e deixe cozinhar. Em seguida, cozinhe o quiabo, por dois minutos e misture com a galinha e está pronto.



COSTELA COM AGRIÃO

Ingredientes e quantidade

3 dentes de alho
1 cebola picada
1 tomate picado
Pimenta do reino
Sal
1 kg de costela
Agrião



Modo de fazer

Misture os ingredientes junto com a costela, coloque tudo na panela de pressão por 40 minutos. Deixe refogar e sirva.



BOLO DE CENOURA

Ingredientes e quantidade

1/2 xícara de chá de cenoura picada
4 ovos (clara e gemas separadas)
1 xícara de chá de óleo
2 xícaras de farinha de trigo
2 xícaras de açúcar
1 colher de sopa de fermento em pó químico



Modo de fazer

Bata no liquidificador, a cenoura, as gemas e o óleo. Em uma tigela, misture a farinha de trigo, o açúcar e o fermento. Despeje a mistura do liquidificador sobre os ingredientes secos, misturando bem com uma colher. Bata as claras em neve e junte

delicadamente a massa. Depois, unte a forma e coloque a massa e leve ao forno em 180°C até que fique dourado.



ENROLADINHO

Ingredientes e quantidade

1 kg de farinha de trigo

30g de fermento químico

200g de mussarela

1 pitada de sal

1 pitada de açúcar

1 copo americano de óleo

1 copo de água morna



Modo de fazer

Pegue todos os ingredientes e coloque-os em uma vasilha. Acrescente o óleo e a água, e misture bem com a mão até a massa ficar macia. Depois tampe para aumentar o tamanho e deixe descansar por uma hora. Depois modele a massa, abra em uma mesa ou pia, coloque a mussarela e faça o salgado de sua preferência.

Educação Quilombola



imagem de Guilherme Areias

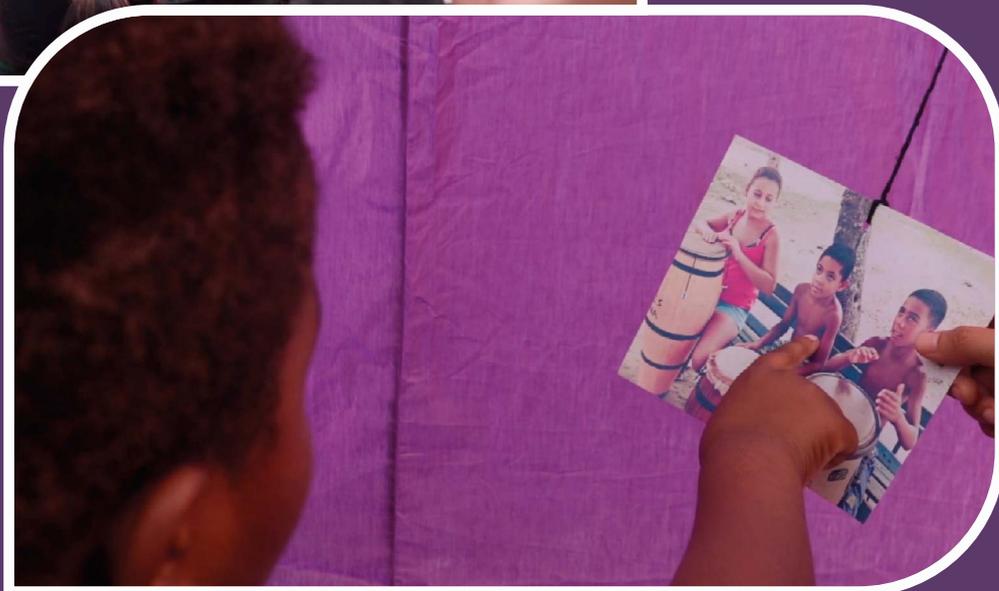


imagem de Guilherme Areias

Capítulo V

Educação quilombola como prática de liberdade: as narrativas de educadoras da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha/RJ

Dalma dos Santos
Janaína Pessanha
Rute Ramos da Silva Costa
Giselle Maria da Silva

Introdução

O presente texto trata da educação quilombola como prática da liberdade, pois esta se fundamenta no diálogo horizontal, na amorosidade crítica, na consideração de todos os saberes como igualmente importantes e, ainda, no compromisso político de transformação social.

As narrativas das educadoras quilombolas de Machadinha (RJ), Dalma dos Santos e Janaína Pessanha, se originam de uma pedagogia politicamente engajada, que abarca o prazer e a ludicidade. Suas experiências educativas se fundamentam na nutrição do intelecto dos(as) pequeninos(as) a partir da literatura negra e das histórias ancestrais da Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) Machadinha/RJ, onde residem, objetivando uma conexão íntima com as identidades que os(as) compõem quilombolas. Elas narram desde os espaços de ensino-aprendizagem contra-hegemônicos e de resistência às estratégias brancas de colonização racista, cuja perpetuação se dá através da comunicação, da literatura e do sistema de educação formal (NASCIMENTO, 2016).

Janaína Pessanha Patrocínio tem 23 anos, é nascida e criada na CRQ Machadinha, núcleo Fazenda Machadinha, atua como agente de turismo no Memorial Machadinha³² e é responsável pela pasta Educação Escolar Quilombola na Arquima, no biênio 2019-2020. Ela acumula uma trajetória acadêmica como bolsista de Ensino Médio do Projeto “Manifestações Culturais Afro-Brasileiras: em foco o Jongo Tambores de Machadinha/Quissamã”, do Núcleo Extensão CulturARTE da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), de 2015 a 2017. Fez um curso de extensão sobre cinema, no NUPEM/UFRJ e foi a atriz principal do curta metragem “ALÉM DOS MUROS”. Janaína compartilha, neste texto, suas memórias da escolinha, sobre a comunidade e as perspectivas sobre a escola Felizarda.

Já Dalma dos Santos é mulher negra, quilombola, professora, escritora e pesquisado-

³²SOUZA, Mônica Dias. “Quilombo Machadinha, a memória e o “evento memorial”. Territórios Criativos. Prospecção e Capacitação em Territórios Criativos. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. CE-ART/Mundo das Ideias, 2017.

ra, atual diretora do Memorial Machadinha, onde são desenvolvidos projetos de educação com as crianças e, de geração de renda, com as mulheres.

Apesar de Dalma dos Santos já ter sido professora na Escola Municipalizada Fazenda Machadinha, esse texto não tem a ver com a educação que acontece nos interiores da escola, mas com aquela que ocorre no cotidiano da comunidade, as ações que se realizam fora da escola, através da mobilização dos próprios quilombolas.

O entusiasmo no ensino, resultado de um desejo apaixonado de lecionar de modo diferente daquele que se conhece convencionalmente, move as referidas autoras quilombolas. Nesse estado de espírito reside a potência para perturbar a atmosfera de seriedade, dureza e obediência, considerados essenciais para o processo de aprendizado bancário (HOOKS, 2017; FREIRE, 1987). Podemos observar um entusiasmo inspirador durante a contação de história que acontecem no Memorial Machadinha, nos contraturnos escolares, e nas oficinas de jongo mirim que ocorrem aos sábados, debaixo da figueira. Dalma dos Santos e Janaína Pessanha, levam em consideração as particularidades da sua comunidade no processo educativo, especialmente a centralidade na “palavra” e o “saber da experiência” (COSTA, FONSECA, 2019).

Para bell hooks (2017), educar é um trabalho coletivo, no qual os participantes estão ativos e não posicionados como consumidores passivos. A mesma autora afirma a importância de se reconhecer a presença uns dos outros, observando, atentamente, os aspectos únicos de cada turma, de modo que seja possível catalisar os seus potenciais.

O trabalho educativo não se restringe a partilha de informações, mas sim a participação no crescimento intelectual e espiritual dos(as) educandos(as). Ensinar de um jeito que respeite e projete as almas é, para bell hooks (2017), essencial, pois cria condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e íntimo.

Acompanhar as experiências desenvolvidas por Dalma dos Santos e Janaína Pessanha e ouvir as suas narrativas só confirmou que é possível vivenciar o prazer no processo educativo. A empolgação das crianças no decorrer da leitura dos contos e na teatralização destes, é notória. Vemos ainda o desenvolvimento da autonomia e do senso de pertencimento étnico racial, no processo de aprendizagem do jongo (COSTA, FONSECA, 2019).

Dalma dos Santos e Janaína Pessanha, verdadeiras entidades na educação quilombola são as principais autoras do presente texto. No entanto, por conta da senioridade, elemento fundamental entre Comunidades e Povos Tradicionais, a educadora mais velha é aquela com maior espaço para a narração (BÂ, 1982; OYĔWÙMÍ, 2004). Junto a essas vozes quilombolas, somam-se as co-autoras e pesquisadoras das áreas da saúde, educação e humanidades, por suas trajetórias de pesquisas acadêmicas na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha, Quissamã, Rio de Janeiro, a saber: Costa (2018) que estudou os processos educativos locais e a sua relação com a identidade quilombo-

la. Silva (2018) que analisou as práticas de cuidado em saúde das mulheres quilombolas, Barros (2017) que investigou a trajetória biográfica de Dalma dos Santos.

A organização do material teve como ponto de partida um encontro com Dalma dos Santos e Janaína Pessanha para pensar as questões que mais lhes chamavam a atenção em relação às práticas educativas quilombolas. Construímos algumas perguntas que consideramos essenciais para sular o texto. São elas: “Como a CRQ Machadinha ensina e aprende? Quais são os conhecimentos e saberes da comunidade? Quem são os(as) educadores(as)? Quais são os diálogos existentes entre a escola e a comunidade?”

Sistematizamos as respostas às perguntas com base na experiência relatada por Schottz; Cardoso (2009), objetivando organizar as seções, por meio das reflexões sobre as experiências educativas. Em seguida, lemos, coletivamente, o texto preliminar da sistematização e, por fim realizamos um encontro gravado com Dalma, de modo a considerar suas apreciações e indicações de ajustes.

Na primeira seção intitulada “Dalma dos Santos: uma educadora quilombola de referência”, abordaremos a história da educadora, suas vivências educativas, desafios enfrentados e conquistas. No segundo tópico intitulado “Os primeiros mestres são as nossas mães e os nossos pais” apresentamos um pouco da ideia de senioridade, onde os/as mais velhos/as ocupam lugar de prestígio social, por salvaguardar e compartilhar os saberes.

No terceiro tópico: “Saberes afroancestrais da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha”, elucidamos alguns preparos de ervas, folhas, emplastos, xaropes que foram deixados como herança pelos ancestrais para a comunidade e, por fim, no quarto tópico trabalhamos as “Memórias sobre a escolinha e a escola Felizarda: o que Dalma e Janaína têm a dizer?”, dando enfoque as vivências destas nas escolas presentes no quilombo e as perspectivas para o futuro da educação no espaço escolar.

Dalma dos Santos: uma educadora quilombola de referência

Dalma dos Santos, escritora do livro de contos dos(as) antigos(as) da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha, a que deu o nome “Flores da Senzala” (SANTOS, 2016). É o mesmo nome do projeto de contação de histórias que ela desenvolve com as crianças quilombolas, no Memorial Machadinha. Através de tais trabalhos estimula à construção de uma autoestima positiva, as memórias e o gosto pelas letras. Além disso, organiza um espaço de leitura, com a exposição de livros que tratam da temática racial, por uma perspectiva afirmativa, para fortalecimento da identidade negra. O processo educativo se dá através das palavras e das experiências artísticas, como o desenho, o teatro e a dança, de modo que eles(as) saibam a importância e das delícias do estudo para a vida. A seguir, o(a) leitor(a) verá a narrativa de Dalma em primeira pessoa do singular, com inserções de comentários das co-autoras, no sentido de fortalecer as reflexões críticas enunciadas por ela.

Eu me lembrei de uma escritora negra que ouvi falar num evento no dia da mulher, março/2017, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em Macaé, chamada Carolina Maria de Jesus. Eu fiquei encantada com o seu potencial para escrever e me vi nela. Carolina Maria vivia em uma situação muito precária, de fome, de ausência de muitos recursos materiais, e, ainda assim, escreveu um livro com palavras muito potentes, que denunciavam as angústias de quem vive a miséria. Acho que todos deveriam ouvir e ler o que as mulheres negras tem a dizer. Inspirada em Carolina Maria, vou relatar, mais profundamente a minha trajetória de vida, para que me conheçam melhor.

A minha bisavó, Teresa Dedibila da Conceição, foi escravizada na casa grande da fazenda Machadinha. Bá Teresa, como era conhecida, foi ama de leite dos filhos de Ana Loreto e o Visconde de Ururaí. Tinha também meu bisavô, Venturino, administrador aqui da Fazenda Machadinha. Apesar da história de escravização do meu povo, eu me sinto orgulhosa de estar aqui, exatamente onde é a minha origem, morando perto da casa onde minha avó criou os filhos e de onde eu não saía.

Quando a minha mãe, Eloiza dos Santos, completou 18 anos conheceu meu pai, Antonio dos Santos Souza. A origem dele é de outro lugar, outro quilombo. Meu pai morou numa localidade depois da usina de Quissamã, num lugar chamado Santa Maria. Santa Maria foi onde eu nasci, mas eu não saía de dentro de Machadinha. Eu acompanhei Machadinha desde pequena, porque a gente não saía da casa da minha avó. Na *senzala*³³ minha avó criou todos os filhos, assim como a minha tataravó e minha mãe. A senzala foi passando de geração para geração. Faz quinze anos que eu moro aqui, em uma das senzalas, com o meu esposo.

Eu sou filha de cortador de cana. Sempre falo do meu pai, que era cortador de cana e tocador de forró. Nos sábados e domingos ele tocava os forrós e, com isso, nós tínhamos um pouquinho de dinheiro para ajudar nos meus estudos. Uma tia, que era professora da zona rural, também me ajudava com muito sacrifício, muito sacrifício mesmo.

Eu também sofri muito racismo. Na época que eu me formei, em 1983, tinha muito preconceito racial. E foi na escola, durante a formação de professores, que eu sofri muito. Eu era a única de cor preta que estudava lá e havia alguns negros com a pele mais clara. Os colegas de classe usavam a palavra “negro(a)” para estabelecer uma diferença entre nós e os brancos, colocavam a gente “de escanteio”.

Sobre o uso da linguagem para nomear e discriminar, Kilomba (2019, p.14 e 17) explica que, para além de uma dimensão poética, a língua também expressa dimensões políticas e por isso, é potente para “criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência”. A língua é capaz de dizer e naturalizar aqueles a quem é possível representar como os

³³ O termo *senzala(s)*, grafado em itálico, indicará a forma pela qual as antigas habitações das pessoas negras escravizadas são referidas pelos seus moradores atuais, quando mencionavam as suas próprias casas (SONEGHETTI, 2016, p.20).

detentores de uma condição humana. No caso da língua portuguesa, não há dúvidas que os sentidos coloniais e patriarcais a ancoram. A palavra “negro(a)” se trata de um termo utilizado na expansão marítima portuguesa e aplicado aos africanos para definir o seu lugar de subordinação e inferioridade, como enunciou Kilomba (ibidem).

Por causa dos constantes insultos diretos relacionados à minha cor/etnia, eu, Dalma, me isolava no fundo da sala de aula, lá na última carteira. Porém, algo dentro de mim não me deixava paralisar. Eu desejava ser professora. Queria mais do que tudo ser professora e, graças a Deus, eu consegui. Foi difícil, parece que lutei uma guerra, passei por muitas humilhações e mágoas, mas eu consegui me formar!

Quando eu cheguei à faculdade foi diferente. No curso de Pedagogia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé/Fafima) eles me abraçaram. Na hora de formar os grupos para organizar os seminários, todo mundo queria me colocar, me incluir, muito distinto de quando eu fiz formação de professores(as). Eu aprendi, na graduação, que a formação dos morros e favelas, nas cidades, tem a ver com os resíduos do fim da escravidão e da escolha política, econômica e social de não reparação aos(às) negros(as), por tamanha e longa espoliação de direitos.

Mesmo morando há tanto tempo aqui, lá eu descobri que Machadinho é o único complexo de senzalas que ainda existe de pé a nível até internacional. Por isso que é bom a gente estar sempre estudando. Quando houve a libertação da escravidão, muitos(as) escolheram permanecer na Fazenda Machadinho, como a minha bisavó, a minha avó, todo mundo permaneceu aqui. Outras fazendas em Quissamã também tinham complexos de senzalas, como a Mandiguera, Santa Francisca, ali no Palmeirinha, onde é o museu Casa Rosa, até o Vento. Porém, em Machadinho, a Casa Grande está em ruína e as senzalas estão de pé. Isso é resistência. É Machadinho.

Eu ouvia a minha avó cantando jongo enquanto lavava roupa na bacia. Foi assim, ouvindo-a cantar que eu aprendi alguns pontos. Eu pensava que eu poderia ser professora e ensinar por meio do jongo. Sempre tive esse desejo, de ter uma prática pedagógica que incluísse, valorizasse as nossas raízes. Assim aconteceu e eu me orgulho disso.

Pensar e falar sobre educação, para mim, não é uma tarefa difícil, pois é quem eu sou, é o que faço. Sou uma educadora que gosta de fazer pesquisas na minha comunidade, que almeja conhecer mais os saberes locais. Eu acredito muito no que diz Paulo Freire:

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32).

Acredito também que, enquanto quilombolas, não devemos nos contentar com as

pesquisas realizadas pelos estudiosos(as) de fora da comunidade. Nós precisamos conhecer profundamente a nossa própria história, sermos aquelas/es que a investigam e a publicam, deixando de estar, unicamente, no lugar dos que são descritos por outrem e tornando-nos sujeitos da nossa própria história (KILOMBA, 2019; XAVIER, 2019).

Diante do desafio de escrever, Conceição Evaristo (2007) explicou que é preciso escrever, pois é um ato revolucionário. Segundo essa autora, ler ajuda a perceber o mundo, a conhecer as formas de viver e ser. Já escrever “ultrapassa os limites de uma percepção da vida”, pois proporciona a “auto-inscrição no interior do mundo”. E, quando esta ação é realizada por mulheres negras, que historicamente são subjugadas ao silêncio e à subserviência, “adquire um sentido de insubordinação”, seja por “uma escrita que” algumas vezes “fere ‘as normas cultas’ da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada”, caso da própria Conceição, que expõe os panos sujos de sangue das patroas, assim como a cor dos olhos d’água de sua mãe (EVARISTO, 2007, p. 21; 2014)

Os primeiros mestres são as nossas mães e os nossos pais

Abrimos esta seção com uma homenagem ao pai de Dalma dos Santos, com este ponto de jongo composto por ela. Falar sobre os antecessores é importante. É não deixar que as suas memórias sejam esquecidas. É carregar os legados deixados. É encontrar forças para continuar e colaborar para que uma nova geração se orgulhe de ser quilombola.

Somos negros de valor

(Dalma dos Santos)

Sou da raça

Sou da cor

Eu sou negro, sim senhor,

Vou fazer o meu gingado

Negra, pra você gostar

Danço capoeira e luto

Rodo e saio do lugar

Rodo e saio do lugar

Capoeira no meu pé

Dim, dim, dim no berimbau

Eu sou negro, quem tu és?

Minha cor eu reconheço

Pode crer e botar fé.

Eu sou negro do engenho

E da cana de açúcar

Não aprendi e não sou culto

Trabalhei a vida toda

Nunca recebi um lucro
Cortei coco e bananeira
Plantei cana e bambuzal
Tirei mato a vida inteira
Dentro do canavial

Vou deixar o meu gingado
Somos negros de valor
Trabalhamos a vida toda
Pra enriquecer o senhor

Mas fique você sabendo
Que ser negro é ser gentil
Trabalhei como escravo
Mas enriqueci o Brasil.

Agora retomamos as perguntas que elencamos para a elaboração do capítulo: Quem ensina? Como ensinam? E, o que ensinam? Dalma afirma que, em Machadinha, o povo se espelha nas mães e os pais. Olha/observa os modos de ser, viver e estar da mãe. A(o) pequena(o) a observa, a vê. As mães ensinam as(aos) filhas(os) desde pequenininhas(os) os cuidados básicos, a limpeza da própria roupa, a arrumação da casa, a cozinhar e a terem respeito pelas pessoas. Na Machadinha, a educação vem de berço. E os primeiros mestres, certamente são pai e mãe.

Chamou-nos a atenção que os mestres a quem Dalma se refere, seus genitores, não sabiam ler. Afirma ainda, que esta é a condição dos “antigos” da Comunidade, ou seja, muitos adultos e idosos de Machadinha, ainda hoje, não “tem a leitura”. Costa *et al* (2018), observaram que, das 11 mulheres quilombolas entrevistadas em uma pesquisa sobre saúde da mulher quilombola de Machadinha, 8 eram analfabetas, 1 concluiu o ensino fundamental e 2 o ensino médio.

O estudo “Quilombos no Brasil” confirma que o analfabetismo/baixa escolaridade é uma realidade de outros quilombos titulados no Brasil, isto é: “60% dos quilombolas acima de 10 anos de idade cursaram até o ensino fundamental e 24% são analfabetos” (CASTAÑO, 2014, p.92). Um conjunto de legislações³⁴ negava a alfabetização da população escravizada (BARROS, 2016; ALMEIDA, SANCHEZ, 2016). A escolha por um projeto de sociedade iniquamente excludente justifica o cenário atual de desigualdades.

Ao refletirmos criticamente sobre o analfabetismo, afirmamos que nossa compreensão concorda com as palavras de Freire (1981, p.11), que tal condição não reflete a “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”,

nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma re-

alidade social injusta. Não é um problema estritamente lingüístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (FREIRE, 1981, p. 13).

Diante do analfabetismo da língua do colonizador, a população negra encontrou outras formas de ensinar e aprender, desenvolvendo capacidades orais e mecanismos de aprendizado por intermédio das vivências, da experiência e da memória capturada pelos sentidos do corpo.

O exercício de memória e as experiências dos(as) quilombolas fazem com que seja possível salvaguardar um acervo de conhecimentos sobre o corpo, a natureza, a saúde e curas físicas e espirituais. Vansina (2013, p. 140) afirma que em “uma sociedade oral”, como o caso das comunidades tradicionais³⁵ de matriz africana, a fala não é apenas reconhecida “como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais”.

O Projeto Flores da Senzala³⁶ tem por objetivo valorizar as conquistas do povo negro, e, além disso, fortalecer a identidade cultural da comunidade quilombola, a fim de que

³⁴Em 1834, o Ato Adicional a Constituição estabeleceu fundamentos para a organização da educação brasileira e impediu o ingresso escolar aos/às negros/as (libertos/as ou não).

Em 1837, no Rio de Janeiro, a reforma da instrução primária proibiu a frequência à escola aos/às escravizados/as e aos/às africanos/as, ainda que livres.

Em 1854, o Decreto nº 1.331 tornou o ensino primário e secundário gratuito e obrigatório aos maiores de sete anos, e inadmitiu os/as escravizados/as, em nenhum dos níveis de ensino.

Em 1878, o decreto permitiu a matrícula de negros/as libertos/as maiores de quatorze anos nos cursos noturnos, porém, um ano depois sofreu uma reforma que mais uma vez impossibilitava o acesso da população negra.

Em 1911, a reforma Rivadávia Correia, implantou a realização de exames admissionais e a cobrança de taxas nas escolas públicas, criando impossibilidades de ingresso dos/as recém libertos/as.

Em 1934, a Constituição Federal tornou a educação escolar obrigatória. No entanto, seu artigo 138 fomenta o estímulo a uma “educação eugênica” por meio da qual seria possível à “higiene social”, isto é, o “melhoramento” racial.

³⁵Comunidades tradicionais “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam território e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (BRASIL, 2016, p. 2).

³⁶O projeto Flores da Senzala é a maneira encontrada pela protagonista do capítulo de fortalecer os ensinamentos deixados de gerações, podendo fortalecer a geração vigente.

possam manter as suas práticas culturais. O projeto oferece às crianças um espaço de aproximação com as palavras, através de processos educativos característicos de tradições orais africanas: a contação de histórias e a experimentação corporal. Os encontros são realizados duas vezes por semana, no contra turno escolar, e ali acontece a leitura dos contos de livros (SANTOS, 2016) como também a possibilidade de, ao final de cada história, a encenação do texto, com improviso de sons e trejeitos.

Hooks (2017, p.21) concorda um processo educativo que utilize a encenação como caminho, ao afirmar que “Ensinar é um ato teatral”, pois “proporciona espaços para as mudanças, a invenção” e a descoberta de dimensões únicas de cada turma. Dalma dos Santos, por sua vez, desenvolve o projeto Flores da Senzala considerando o uso de cenários lúdicos, figurinos, variações de voz, expressões, sons por meio dos instrumentos de percussão, para potencializar a experiência teatral.

O projeto Flores da Senzala possibilita, ainda, prestigiar os(as) anciãos(ãs) locais (no sentido africano da palavra, que significa aquele que conhece). Casos exemplares são as contações de história feitas pelo senhor Deti, por dona Gernusa, ou as oficinas de Jongo oferecidas pelo mestre Nuandro e Janaína. Sem esquecer a experiência de dançar e cantar as mineiras de fado com a Dona Pérola, o violeiro tio Vani.

Uma vivência realizada no âmbito do Projeto Flores da Senzala, no segundo semestre de 2016, e registrados nos diários de campo da pesquisadora Rute Costa, foi a oficina de fado mirim com o violeiro Vani, os Mestres do Jongo Dona Pérola e Nuandro. O encontro aconteceu num sábado pela manhã, nas dependências do Memorial Machadinho. O violeiro sentou-se perto da janela, tomou a viola e começou a dedilhar. Seus cabelos grisalhos, sua pele fina, dedos ligeiros e voz firme.

As palavras represavam entre as línguas e os dentes, quase não se entendia as letras das canções, por causa daquele jeito simples de pronunciar. Nada disso atrapalhou a atenção dos(as) pequenos(as), que, sentados, esticavam o pescoço para contemplar aquela ilustre figura, que lhes prendia a atenção.

Entre um breve bate papo e algumas mineiras, o seu Vani soltava algumas risadas, degustando cada uma de suas histórias. Algumas vezes se dirigia a Dalma e a Dona Pérola, que pareciam compreender os trocadilhos das canções. Dalma explicou que as mineiras contavam fatos do cotidiano, àqueles que o povo comenta no miúdo do ouvido, mas que ninguém tem coragem de falar abertamente. Na canção tudo fica explícito, desde admirações amorosas secretas até trapalhadas inusitadas.

Depois da apreciação das canções, Dona Pérola foi convidada a ensinar o modo de dançar o fado. As crianças formaram pares de meninos e meninas e a cada dois casais dispunham-se no recinto compondo uma cruz. Dona Pérola fez uma fala bem curta sobre o jeito de dançar, mas acharam melhor ver como se fazia na prática.

Não ocorreu uma exposição de conteúdos sobre essa expressão cultural, tampouco

se concentraram no aprendizado de uma técnica corporal de dança. O aprendizado se deu pela observação da Dona Pérola. Ela era um espelho para as crianças. À medida que as crianças viam o movimento do corpo da Mestre, movimentavam-se eles(as) também, buscando, a cada mineira, aperfeiçoar os trejeitos conforme ela expressava. Primeiro as damas e depois os rapazes. Esse é o ensino pela experiência.

Essa prática educativa é a mesma que a mãe de Dalma fazia na cozinha. Sem um livro de receitas, a criança observava e depois praticava. A genitora aperfeiçoava as habilidades dos(as) pequenos com algumas orientações. Mais uma vez vemos o ensino pela experiência e pela oralidade. Dalma dos Santos também chama a atenção que os provérbios e contos eram utilizados para ensinar sobre ética, moralidade e comportamento. Quando um mais velho dizia “mentira tem perna curta” estava ensinando “Não seja mentiroso, pois você será descoberto”.

No futuro, Dalma dos Santos anseia que as crianças sejam os(as) contadores(as) de história, para que as mesmas não se percam, e afirma:

O Cici já morreu, a Cheiro já morreu, e a Cheiro que ia lá ensinar as crianças a dançar o jongo. E agora essas crianças que ela ensinou, estão no grupo cultural Tambores de Machadinha. E aí, eu estou dando a continuidade porque no ano passado eu trabalhei na escola e agora esse ano, eu fui promovida, me colocaram aqui como diretora do Memorial. Então agora eu trouxe a oficina para cá. Deu certo, porque está aí Janaina, sendo que teve alguns que Cheiro, netos dela, Cheiro mesmo ensinou, quer dizer, ela ensinou todos, mas esses daí não foram do meu trabalho, mas a maioria foi, entendeu? (Entrevista com Dalma dos Santos – 07 out. 2015).

A postura de Dalma vem pra afirmar e valorizar as pessoas, os costumes, tradições e que lugar de pertencimento se faz semeando a cada dia, não deixando enfraquecer ou morrer os ensinamentos passados de gerações em gerações.

Saberes afroancestrais da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha

Dalma dos Santos está realizando entrevistas com as pessoas da comunidade que sabem fazer xarope caseiro e outros preparados com ervas medicinais, para organizar um livro. Os principais entrevistados são as(os) anciãs(ãos). Explica que antigamente era criada assim, com curas através das “folhas de mato”. O seu avô paterno sempre teve roça, dentro da Fazenda Santa Tereza, que hoje já não existe mais. E, em casa, tinha uma roça só com plantas medicinais: erva cidreira, erva doce, atroveran, alfazema, quebra pedra, boldo, saião, alfavaca, hortelã, trombeta.

Por que a roça de feijão, milho, batata doce, aipim era na Fazenda e a de plantas medicinais era no quintal de casa? As últimas deveriam estar num espaço de fácil acesso, caso alguém da família se sentisse mal. O quintal era muito bem cuidado, tudo cercadinho pra galinha não entrar, não picar.

Dalma dos Santos afirma que quando era criança sentia muitas dores de cabeça. Con-

cluiu que eram causadas pelo longo tempo de exposição ao sol, pois andavam longas distâncias de casa até a escola. À tarde, para minimizar os efeitos do calor, utilizavam as folhas de trombeta como remédio. Rememora os passos: primeiro esquentava a folha no fogo até que a sua textura ficasse “lisinha”, no momento em que observavam a liberação de um sumo, era sinal de que a folha estava pronta para ser colocada na testa, fixada por uma atadura de pano. O(a) enfermo repousava um pouquinho e a dor desaparecia.

Dor de barriga era curada com atroveran, completa. Fazia-se um o chazinho e tomava. Tudo era através das plantas medicinais. O único médico da época era um clínico geral, doutor Germano que atendia no Engenho Central. Só tinha ele e era muito longe, mas as “folhas de mato” estavam perto.

O xarope caseiro é outra medicina feita na comunidade. Muitas pessoas sabem receitas que curam. Uma irmã de criação de Dalma dos Santos faz xarope caseiro que resolve muito mais do que aquele que se compra na farmácia. É “tiro e queda”, diz. Afirma, ainda, que foram criados assim com esses cuidados ancestrais. Lembra que dentro de casa havia vários vidros com xarope caseiro feitos com a folha de mamão macho, laranja, a folha da laranja da china. Eram tantos xaropes, todos bem fortes.

Costa *et al* (2018) explicam que o entrelace entre “folhas de mato”, ervas para chá, banhos, emplastros, xaropes e rezas compõem um conjunto de sofisticadas sabenças das mulheres quilombolas de Machadinho no campo dos itinerários terapêuticos singulares. Todos, sem exceção, estão intimamente relacionados com a experiência de observação do cotidiano e da articulação de conhecimentos ancestrais e territoriais.

Como a experiência do nascer, viver, adoecer e morrer da população negra, em um país profundamente desigual, como é o Brasil, o curar-se, no contexto de comunidades negras tradicionais também se constituem singulares e revelam uma gama de conhecimentos sistematizados e acionados a partir de um exame cuidadoso da realidade de cada membro da comunidade, respeitando ordenamentos coletivos de uma rede de troca de práticas terapêuticas entre as guardiãs desse cuidado (COSTA *et al*, 2018).

De mãos em mãos, essas sapienciais folhosas, femininas e sacras resistem e insistem em se perpetuar vivas, quiçá brotar raízes ou encontrar lugar em folhas de papel. Os julgamentos desprestigiados de tais rezas, a estigmatização dos modos de interpretar a vida e as formas de cuidar fragilizam a manutenção de tais práticas ao longo dos tempos e gerações.

Memórias sobre a escolinha e a escola Felizarda: o que Dalma e Janaína têm a dizer?

Nesta seção Dalma dos Santos e Janaína Pessanha compartilham suas perspectivas sobre a escola que está situada na CRQ Machadinho. As autoras fizeram um resgate de suas memórias da antiga unidade escolar, dando ênfase às pessoas queridas, processos afetivos e sabores da época. As narrativas tecem uma análise sobre a atual escola e os desafios de implementação da modalidade Educação Escolar Quilombola.

Para Dalma dos Santos, a parceria entre a escola e a comunidade começa pelo(a) diretor(a). Diz ela: Nós tivemos uma diretora aqui que já se aposentou, mas o pessoal até hoje sente falta dela, chama-se Tia Josefa. Ela foi a diretora da Escola Estadual Municipalizada Fazenda Machadinha, que o pessoal chamava de escolinha, porque era pequenininha. Ficava localizada bem ali, na estrada do Bacurau.

Josefa tinha um vínculo com a Comunidade, uma relação de muito afeto, sempre amorosa com todo mundo. Ela era tipo mãe para as pessoas aqui da comunidade, mas principalmente os pais, que a consideravam como mãe. Josefa fazia essa interação com a família, que era inseria, de fato, na escola. “Eu mesma dei aula nesta escolinha e sentia esse apoio da direção”, disse Dalma dos Santos.

“Quando tinha uma festa na escola, sempre tinha muitas festas, como a junina com quadrilhas das crianças e dos pais, por exemplo. Mesmo nas reuniões com os responsáveis tinha alguma recepção. Os responsáveis tinham prazer em apoiar a escola, seja confeccionando barracas ou contando histórias. Enfim, a diretora buscava envolvê-los, promovia uma interação. Ela conquistou a comunidade. Quando Tia Josefa saiu, foi uma choradeira, um chororô. Depois tivemos outras duas diretoras, mas nenhuma tão marcante quanto ela.”

A escola precisa ser da Comunidade. O que quero dizer com isso?, continua Dalma dos Santos, que precisamos sentir que o espaço da escola também é nosso, que podemos estar ali, propor, criticar e apoiar as ações realizadas. Atualmente temos o Allan Alves. Já estou vendo que o Allan está interagindo com a comunidade. Eu mesma fui convidada a participar da construção do Projeto Político Pedagógico da Felizarda, na seção de história da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha. “Eles aprenderam muita coisa comigo, e digo que receberam uma aula de cultura, afirma ela. Não só isso, agora observo que sempre que a escola realiza ações somos convidadas”, afirma Dalma dos Santos.

O prédio da escolinha foi desativado quando construíram a nova unidade, em 2008. A este novo prédio deram o nome de Felizarda Maria Conceição de Azevedo. No dia da inauguração do novo prédio eu cantei um ponto de jongo que fiz:

Ponto “Nossa escola”

Compositora Dalma dos Santos

Melodia: Mestre Leandro Nunes Firmino

A nossa escola está bonita
Está toda arrumada
O seu nome é em homenagem
a nossa saudosa Zada
O nome da nossa escola
para nós não é segredo

Ele só é um pouco grande
Felizarda Maria Conceição de Azevedo
Para os que são da terra
que veio de longa estrada
Com carinho eles a chamavam
a saudosa Zada

A seguir a narrativa de Janaína em primeira pessoa do singular: “Eu estudei na escolinha, no ano de 2002, e a diretora era a Tia Josefa. Nossa! Uma querida que até hoje todo mundo chama de Tia Josefa. A gente fala que foi a melhor diretora que tivemos na comunidade. Lembro da Tia Mariângela, da Tia Percília e de Dalma. Tivemos outras professoras, mas não recordo os nomes. Já a merendeira, eu me lembro que sempre foi a Alzenir.”

“A merenda da escola era arroz, feijão, carne com batata. Às vezes era sopa, outras vezes arroz doce. Tinha angu salgado com caldinho de carne moída. Eu amava comer angu, meu Deus do céu! Amava, amava, amava! Eu comia de lambar os beijos. A comida da escola era uma delícia! Afinal, a Alzenir cozinha muito bem. Não tinha nada de muito diferente no almoço. Eram esses pratos que a gente costumava comer.”

“A gente chegava à escola e entrava em uma fila para o desjejum. Tomávamos leite com achocolatado, refresco ou um saquinho com iogurte. Para comer tinha biscoito ou bolo. A gente almoçava e ganhava uma garrafinha de água de coco.”

“Sobre a escola de hoje, sei que estava registrada no Ministério da Educação na modalidade escola do campo e a Arquima requereu que a escola estivesse na modalidade quilombola. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola ainda está em processo de implementação. Até o momento, a prefeitura não liberou o projeto. É muito exaustivo e desgastante, mas estamos empenhados que aconteça.”

“No meu entendimento, ser uma escola quilombola é atribuir os conceitos aqui da comunidade, trabalhar a nossa história, a nossa culinária, o nosso jongo. É se inspirar nas características da comunidade. Não é só convidar o grupo de jongo mirim para dançar em um evento, mas pensar sobre: O que é jongo? Por que dançavam o jongo? Qual a importância do jongo na escola? A culinária é a mesma coisa: Por que está cozinhando isso? Por que é importante comer aquilo? O que vai tirar dessa experiência? Por que vai ser importante trabalhar isso na escola?”

“Eu posso estar refletindo só um pouquinho e a proposta ser muito maior. Mas, de uma forma geral eu entendo que as nossas tradições, cultura, culinária, nossas ervas e medicina precisam ser evidenciadas a partir das palavras dos mais velhos. Nossa cultura baseia-se na ancestralidade.”

“Muitas vezes ouvi o seu Dite³⁷ dizer do feijão da sua época levava carne seca. Que não comiam em pratos, mas em vasilhas. Ele sempre diz que, apesar das dificuldades,

comia-se muito bem. Cada morador tinha uma hortinha em seu quintal. Eu mesma cuidava da horta lá de casa, que tinha várias hortaliças. Tinha alface, quiabo, couve, pimentão, salsinha, abóbora, batata doce, cebolinha. Além disso, tínhamos pé de jaca, de limão, de coco e abacate. Quando fizeram a reforma das casas perdemos tudo, inclusive uma horta comunitária enorme que o seu Tide cuidava. Ficava ali perto da igreja e todos da comunidade podiam comer daquela produção.”

“Hoje, se não tiver como comprar, não comemos hortaliças. A terra ainda não é nossa. Se não temos a terra, onde vamos plantar? Com a terra teríamos alimentos frescos, sem agrotóxico, frutas da época como a manga ou o cambuinho³⁸. Fazendo tudo de um modo respeitoso com a natureza. Por exemplo, se não está na época do cambuinho, não adianta ir à areia quebrar o galho. Temos que esperar a época de cada coisa. Não podemos maltratar a natureza, nem nada.”

“Para a comunidade, ser saudável não tem o mesmo sentido do que se fala na universidade. Para nós é pegar a fruta do pé, passar uma aguazinha e comer. A experiência de tirar do pé que está no quintal e não precisar ir ao mercado comprar. Não é só saudável da parte do corpo, mas saudável da mente. A gente vai catar fruta juntos, dando risadas e contando causos. Isso fortalece a comunidade e por isso precisamos da terra.”

“Essa terra é nossa! Aqui está o suor dos nossos antepassados. Eles e elas produziam os alimentos, a cana, o milho, o feijão. Então, a terra é de direito daqueles/as que trabalharam nela. Estamos na luta pelo reconhecimento do nosso título de donos da terra. Assim poderemos plantar, colher e manter as nossas tradições com tranquilidade. Penso no jongo. Se tirarem a gente daqui, o jongo não nos pertencerá mais. Acabarão com a nossa história. Acabarão com tudo!”

“O pessoal até hoje vai pescar. Mulheres e homens saem para pescar. Às vezes vejo aquele grupo, ou duplas, raramente pessoas sozinhas, mas acontece também. Sabem quando está na época de acará, morobá ou traíra. Cada época tem um tipo de peixe diferente, e o pessoal já sabe. Elas e eles saem um dia antes para tirar as iscas. Colocam num potinho, numa ‘cumbuquinha’ e por cima um pouquinho de terra, para a isca não morrer. Depois vão lá para o meio do canal³⁹ ou do brejo, mas tem que sair de manhã bem cedo. E se estiver ventando, não adianta que não pega nada. Depois de tirar o peixe das águas, são armazenados numa sacolinha plástica ou no samburá⁴⁰, que é uma tra-

³⁷Quilombola, jogueiro hoje com 95 anos de idade considerado o mais senil da comunidade.

³⁸Fruta que dá na areia da comunidade de cor laranja abóbora, puxando para o roxo, sensação doce no início com um leve gosto de azedinho no final.

³⁹Canal Campos- Macaé: Construído por escravizados durante 17 anos, inaugurado em 1861, possui 109 km de extensão o objetivo desse canal foi facilitar o deslocamento dos produtos locais.

⁴⁰É uma cesta confeccionada na comunidade feita de bambu e cipó.

dição nossa. Arrumam o peixe por baixo e alguns matos em cima para o peixe não ficar ressecado.”

“Queria resgatar alguns pratos culinários que tinha na comunidade e que se perderam. Aqueles feitos no fogão de lenha. Quando ouço as pessoas falando “Naquela época a gente comia isso e era tão bom, hoje a gente não come mais”, fico pensando que comida era essa? Sei que temos que resgatar essa história e voltar a comer a nossa comida.”

“Temos uma comida do nosso cotidiano que é o angu/canjiquinha, que tomamos com café. Essa comida não tem consistência pastosa, mas o seu ponto é de corte. Quando o angu está firme, é coberta com canela em pó. A canjiquinha entra no lugar do pão. Quando não tem canjiquinha fazemos o fubá doce. Faz no fogo e depois coloca no prato para esfriar, para comer com o café quentinho. Muitas casas fazem assim. Essa é uma tradição alimentar do tempo de hoje.”

“Esperamos que a escola possa nos ver como somos em nosso dia a dia e considerar a boniteza do que fazemos. Nossas tradições, todas elas, inclusive a alimentação.”

Considerações finais

Dalma dos Santos afirma: “Eu sinto assim orgulho de ser quilombola. Eu tenho orgulho de ser negra e assumo que eu sou negra. Eu já enfrentei preconceitos raciais, mas voltar para as minhas origens me fortaleceu. As minhas maiores conquistas são as coletivas. O projeto Flores da Senzala, o livro de contos da minha comunidade, o lugar de diretora do Memorial, o reconhecimento do trabalho educativo com o jongo e o fado, todas essas conquistas são coletivas.

Embora eu ainda não me sinta livre, por causa da luta que ainda temos pelo título dessas terras, sigo em frente. Essa luta desigual fragiliza, ameaça, trás inseguranças e rouba alguns sonhos. Mas somos resistência e vamos conseguir. O quilombola vive do que produz da terra. E é por isso que eu ainda não me sinto totalmente liberta, mas eu tenho esperança que vai melhorar”.

As narrativas aqui registradas enunciam um processo educativo conectado com as dimensões do viver quilombola. No pensar e fazer educação quilombola encontra-se o cuidado com a natureza e as pessoas, a prática do jongo, a valorização das memórias. Essa é uma expressão do pensamento sincrônico da cosmovisão africana no Brasil. Em que todas as coisas existentes são dependentes e estão em interação. Tudo está em tudo e prenehe do sagrado, que não encontra-se posicionado em lado oposto ao profano, mas antes, uma unidade. Trata-se da ideia de totalidade, da qual tudo está ou participa de tudo. Pensar desse modo posiciona o ser humano como integrante do cosmos (elementos vegetais, animais, minerais, espirituais) e não superior ou dominador deste. É ética *ubuntu*, ampliando a compreensão da educação, que na perspectiva ocidental hegemônica, dicotômica e hierarquizante enxerga a educação por uma lógica individual, onde pensar (solitariamente) é condicionante à existência (penso, logo existo). Na cosmovisão

africana, expressa na ética *ubuntu*, o sujeito existe porque o outro existe. Esse outro, não se refere unicamente ao outro ser humano, mas a tudo o que está fora do sujeito. Tudo é extensão existencial de si mesmo. Assim, negligenciar a existência do que está fora de si é abrir mão da sua própria existência. A educação quilombola como prática da liberdade é a ética *ubuntu*.

Referências bibliográficas:

ALMEIDA, M A B; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991459>. Acesso em 14 de janeiro de 2020.

BÂ, A H. A tradição viva. In: ZERBO, J-KI (org). **História Geral da África**. São Paulo: Editora África, 1982.

BRASIL. Decreto nº 4.887/2003 e a Regulamentação das Terras dos Remanescentes das Comunidades dos Quilombos. In: Assessoria Jurídica da Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República. 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_68/Artigos/Art_Maria.htm. Accessed 12 Jun 2020.

BARROS, S P. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>. Acesso em 14 de janeiro de 2020.

BARROS, E G. Desafios que florescem e inspiram poesias: biografia de uma mulher negra quilombola. Uenf. Campos dos Goytacazes. 2017. 76f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Bacharelado em Ciências Sociais). 2017.

CASTAÑO, A M M. Avaliação da situação de segurança alimentar e nutricional em territórios quilombolas titulados: resultados sob a perspectiva de gênero. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**. n. 20. Brasília, DF: 2014. 212 p.

COSTA, R R S. “Saberes e práticas educativas quilombolas: expressando e fortalecendo a identidade. 2018. 240 f. **Tese (Doutorado em Educação em Ciência e Saúde)** - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

_____; SILVA, G M.; PONTES, J S; RIZZO, T P; FONSECA, A B C. Entre folhas e rezas: as sapiências de mulheres quilombolas sobre cuidado em saúde. 31 **Reunião Brasileira de Antropologia**. Brasília, 2018.

_____; FONSECA, A B. O Processo Educativo do Jongo no Quilombo Machadinho: Oralidade, Saber da Experiência e Identidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100600&lng=en&nrm=iso>. acesso em 13 de novembro de 2020.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de mi-

na escrita. In: ALEXANDRE, M A. **Representações Performáticas Brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. (org). Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007, p 16-21.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 2 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. 149 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, G. Introdução. In: KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Codogó, 2019.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3ª ed. Perspectivas: São Paulo, 2016.

OYĚWŪMÍ, O. **Conceituando o gênero**: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%C3%A9_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_conceitualizando_o_g%C3%AAnero._os_fundamentos_euroc%C3%AAntrico_dos_conceitos_feministas_e_o_desafio_das_epistemologias_africanas.pdf. Acesso em 10 de novembro de 2020.

SANTOS, D (org). **Flores da senzala**. Rio de Janeiro, RJ: Mundo das idéias, 2016.

SCHOTTZ, V.; CARDOSO, E M. Intercâmbio e sistematização de experiências agroecológicas de mulheres. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 4, p. 2384-2387, 2009.

SILVA, G M. O protagonismo das mulheres nas práticas de cuidado em saúde numa comunidade quilombola: uma perspectiva das narrativas de vida. 2018. 43f. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Macaé, 2018.

SONEGHETTI, P M C. Comunidade, Fazenda, Complexo Cultural, Quilombo... : transformações do espaço e discursos do patrimônio em Machadinha (Quissamã - RJ). 223f. **Dissertação de Mestrado** – IFCS, UFRJ, Rio de Janeiro. 2016.

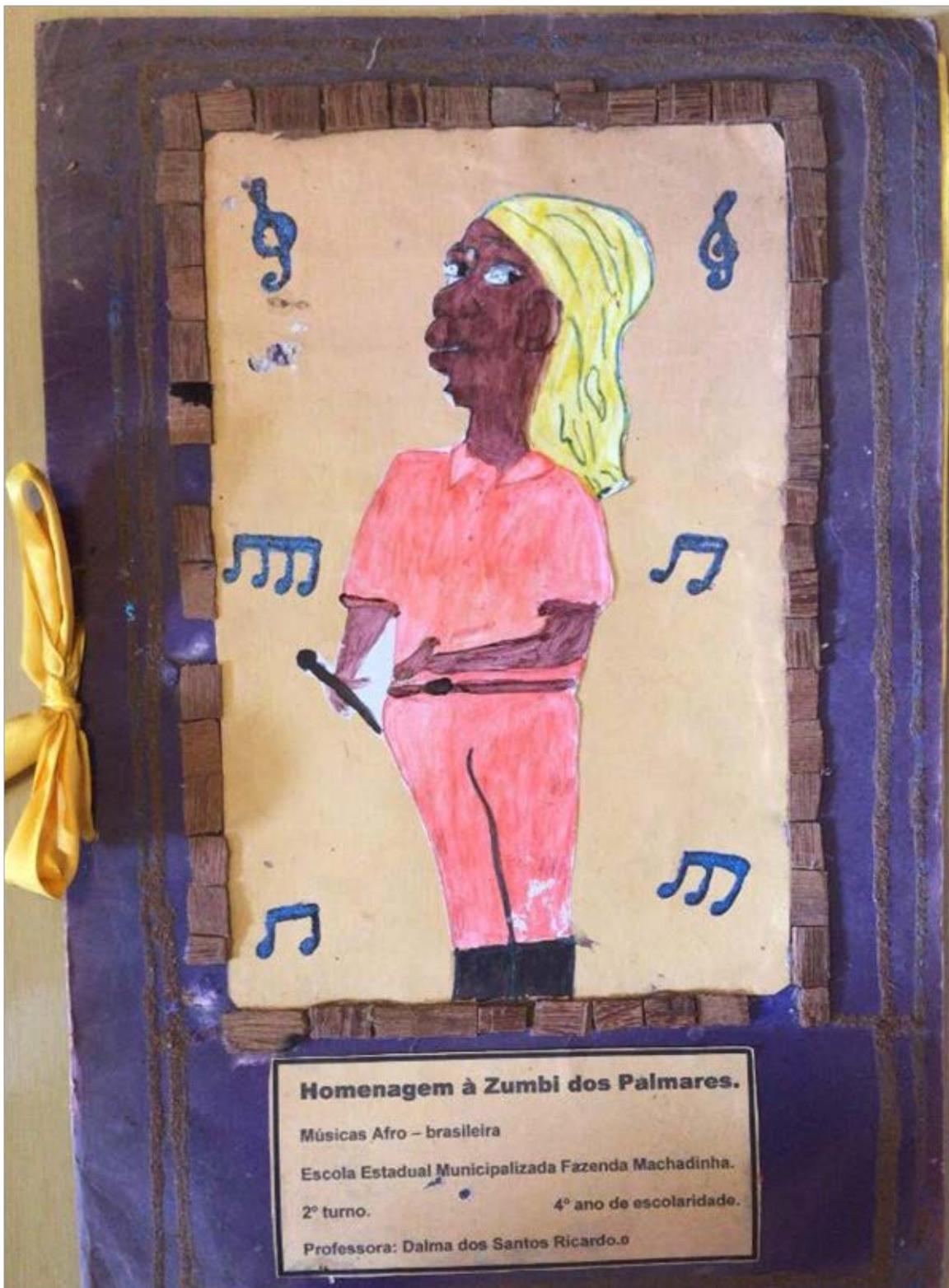
VANSINA, J. A. **Tradição Oral e sua Metodologia**. 2013. Disponível em: Acesso: 19 nov. de 2018.

XAVIER, G. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história**. Rio de Janeiro: Malê, 2019

Apêndice

Esta seção apresenta um conjunto de materiais educativos produzidos por Dalma, no âmbito do projeto Flores da Senzala, coordenados por Dalma dos Santos.

Imagens 1 e 2: Caderno educativo “Homenagem à Zumbi dos Palmares” Autora: Dalma dos Santos



Zumbi, e sua história

Fado: (mineira)

Conto a história de um homem,
de um negro lutador.
De Zumbi dos Palmares,
homem de grande valor.

Na capital de Salvador,
um quilombo existia.
Onde guardava os negros,
que para ali fugia.

Embora tenha nascido livre,
assim conta a sua história.
Que ele pagou a preço de sangue,
para defender os quilombolas.

Fizeram lhe um grande mal,
na sua história eu li.
Que fizeram uma conspiração.
Ao nosso amigo Zumbi.

Muito jovem já demonstrava,
ser um grande guerreiro!
E em sua homenagem,
criamos as danças de terreiro.

O dia vinte de novembro,
não temos como fugir.
É o dia da consciência negra
do nosso amigo Zumbi.

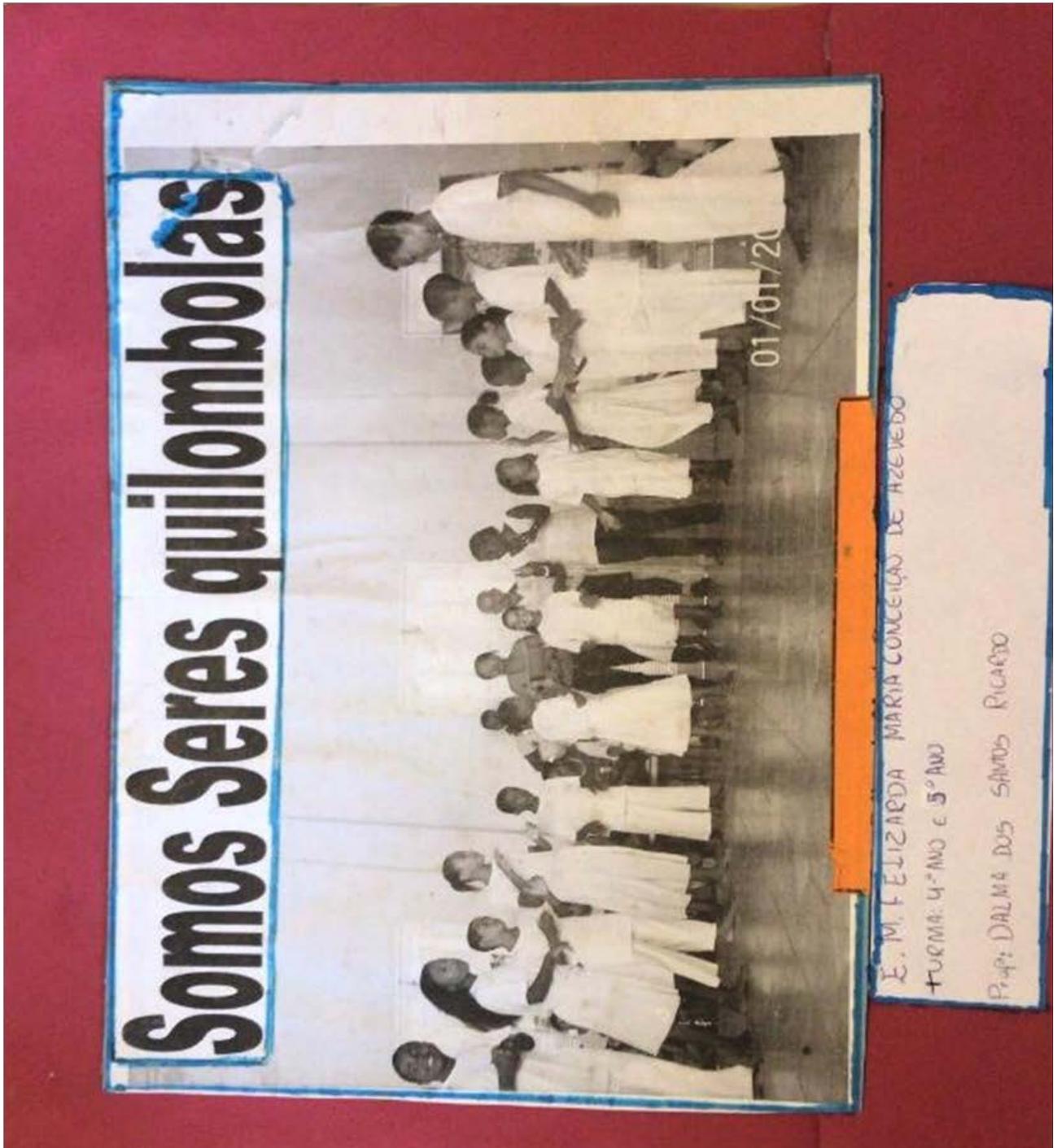


Autora: Dalma dos Santos Ricardo

Valorização da cultura afro
brasileira enfocando a história
do líder zumbir dos palmares.



Imagens 3 e 4: Caderno educativo “ Somos seres quilombolas”. Autora: Dalma dos Santos



"Fado da Primavera"

Eu vim de longe,
vim de uma nova era.
Vim para dançar,
o fado da Primavera.

O que hoje sei
foi meu pai que me ensinou.
Ele foi o rei do fado,
e dançou muito tambor.

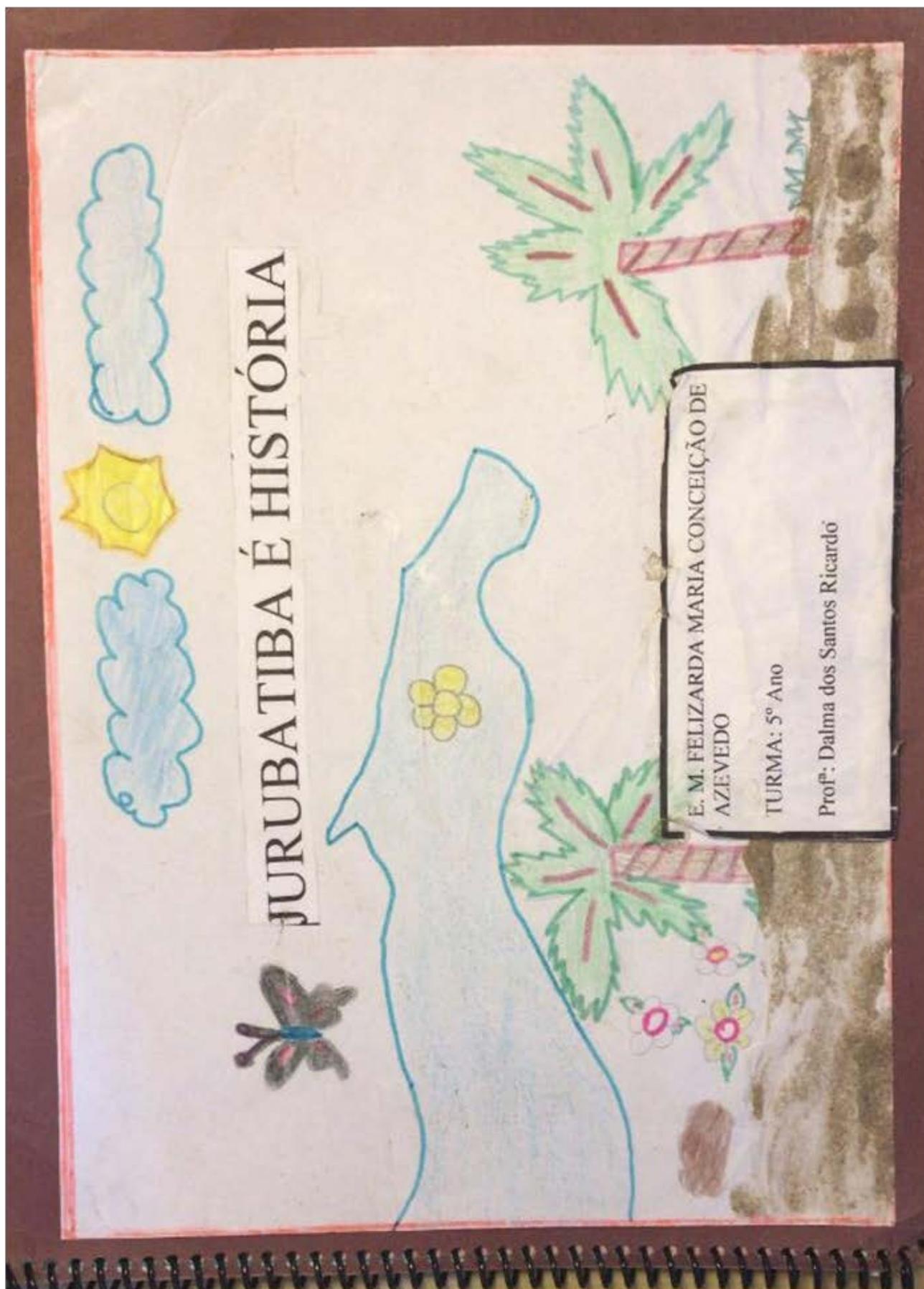
De fado ele muito sabia
pulava quase chegava na telha.
Dançava a tirana do sul,
também o chico de cadeia.

Muita gente admirava,
do pai seu Zé Migué.
Era home respeitado,
que tinha muita muié.

Agora vamos embora,
me desculpa por favor,
está chegando a hora
pois o dia já raiou.

Compositora: Tia Dalma
Melodia: Leandro N. Firmino

Imagens 5 e 6: Caderno educativo "Jurubatiba é história" Autora: Dalma dos Santos



E. M. Juliyanda Imparia Condições de Ogunedo.

Data: 15 de maio de 2009

Nome: E. Dae

Mãe: Amara

Balneario: Tia Boboca

Título: Linda Jurebitiba.

Jurebitiba é o lugar muito bonito. Lá existe muitos Animais e plantas. Eu queria viver naquele lugar é uma Terra tão maravilhosa e bonita. O Tio Sayer é espécie de plantas e animais aquela água azul, gostei de que fobaram daquela região. Eu gostaria de ver aquele lugar, Tio Turista encanta com a água que Tom Sai. Devo que lá é um lugar, Tava ter árvores, animais e plantas e gostei de a animais aquela arvore. É simpicinha e bonito. Quando vejo aquele Animais fica Tudo lindo na florista. O animais sente aquele ar agradável e flor cheiro. A Tia Bulega é como flor. Gostei de amor, esse lugar deixa o sol Brilhar. Hehehe a Bulega daquela lagoas que encanta Todos Visitante. Eu gostei de um animal chamado Curupá. Curupiquera é a pais Luraco no chão e lá é o animal muito bonito, gostei muito daquele lugar.



Capítulo VI

A educação escolar na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha: entrevistas com educadores da Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo, Quissamã/RJ

Allan Alves
Mariângela Braga Maciel
Célia Maria Patriarca Lisbôa
Rute Ramos da Silva Costa

Introdução

Reunimos neste capítulo as entrevistas realizadas com dois educadores da Escola Felizarda Maria Conceição de Azevedo. Nosso interesse ao realizar as entrevistas era conhecer as suas motivações, expectativas, frustrações e desafios para a educação escolar na comunidade local, considerando a recente transformação nos registros junto ao Ministério da Educação: de escola do campo para modalidade escola quilombola.

Algumas vezes, ouvimos dos(as) professores(as) que os(as) pesquisadores(as) costumam chegar à escola intentando ensiná-los(as) a partir da ótica da universidade, negligenciando as suas experiências e o diálogo que permite conhecer o trabalho desenvolvido cotidianamente. Por isso temos repensado a nossa ação em pesquisa, considerando a suspensão do impulso do fazer, o imediatismo da academia e ouvi-los(as) com atenção. É preciso dar visibilidade às narrativas dos(as) professores(as) da escola local, valorizar o lugar de fala de pessoas que estão diariamente no chão da escola construindo espaços de manutenção da história e memória comunitária.

A educadora Mariangela Maciel é neta de Maria de Lourdes (núcleo comunitário oa Vista), sobrinha do tio Colé. Moradora do Mutum e já atuava como professora desde a escolinha localizada na estrada do Bacurau. Seu esposo, André Sacramento, é técnico agrícola atuante na comunidade quilombola (SONEGHETTI, 2016).

O educador Allan Alves, assumiu a direção da escola em 2017, buscando aproximação com representantes da ARQUIMA, moradores locais e a cultura quilombola, por acreditar que a escola pertence à comunidade em que está inserida e que só tinha a ganhar com essa aproximação.

As entrevistas semi-abertas foram realizadas por duas extensionistas do Projeto CulinAfro, em setembro de 2019, na sala da Direção e dos professores, na Escola Felizarda Maria Conceição de Azevedo, localizada na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha, Quissamã/RJ. A duração da entrevista com a professora Mariângela foi de 1 hora e 20 minutos, enquanto a entrevista com o diretor Allan foi de 45 minutos. A seguir todo material de áudio foi transcrito e apreciado pelos entrevistados.

As entrevistas semi-estruturadas permitem compreender como os sujeitos perce-

bem o processo pedagógico e o significam na realidade de uma CRQ, possibilitando flexibilidade e maior liberdade do entrevistado para discorrer sobre as questões que dizem respeito a esse processo. Um bom entrevistador ou entrevistadora é aquele(a) que sabe ouvir de forma ativa, permitindo ao(à) entrevistado(a) o conforto necessário para que manifeste suas emoções e fala livremente (DUARTE, 2004). Porém, compreendemos que uma entrevista envolve manifestações comportamentais e expressões linguísticas que nenhuma transcrição será capaz de captar detalhadamente.

Optamos por preservar o conteúdo original dos registros das entrevistas realizadas, a fim de que o leitor possa apreender o máximo de informações e percepções, detalhes que enriquecem as narrativas e permitem uma maior aproximação do(a) entrevistado(a) e sua experiência, possibilitando a reflexão acerca do cotidiano de uma escola em CRQ, suas especificidades, potencialidades e os desafios de diálogos entre a escola e a comunidade, sua cultura e características identitárias.

Na primeira entrevista tomamos conhecimento dos primeiros passos da escola no território remanescente de quilombo, concebida na perspectiva de escola do campo. A narrativa revela a experiência de uma educadora que há vinte anos atua no processo educativo das(os) estudantes quilombolas e, portanto, que guarda na memória histórias, pessoas, sabores, fazeres, desafios, conquistas.

A segunda entrevista expõe as mudanças mais recentes que estão acontecendo na escola, desde que, em 2017, a Associação de Remanescentes de Quilombo Machadinha (Arquima) protocolou, junto à Secretaria Municipal de Educação o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Nesse mesmo ano, o educador da rede municipal de educação de Quissamã, Allan Alves, assumia a direção da Escola Felizarda Maria Conceição de Azevedo, alvo do pleito referido. A posse ao cargo trouxe o desafio de uma mudança que extrapola a troca de um título dentro de um sistema de informações, trata-se de repensar a espinha dorsal do processo educativo, colocar em xeque o mito da democracia racial, tão impregnado no imaginário social brasileiro (NASCIMENTO, 2016).

Allan e Mariângela compartilham generosamente as suas percepções, experiências, desafios e perspectivas para o futuro, que leremos a seguir.

Entrevista com a educadora Mariângela Maciel

Entrevistadora: “Conte-nos um pouco sobre você, sua formação, tempo de atuação.”

Mariângela Maciel: “Eu me chamo Mariângela Braga Maciel, sou moradora do Núcleo Mutum, Comunidade Remanescente de Quilombo. Eu sou professora na escola do Quilombo Machadinha, desde os anos dois mil. Então, tem dezenove anos que eu trabalho na comunidade. Eu sou psicopedagoga, mas atuo aqui como professora. Para mim, o principal desafio na educação, de modo geral, é o novo público que a gente vem recebendo. São crianças de outras comunidades, do centro, o que nos leva a lidar com uma

diversidade de saberes. A gente trabalha numa escola dentro de um quilombo, que deveria ter uma educação quilombola, mas o processo ainda é lento. E precisamos priorizar o saber da comunidade quilombola.”

Entrevistadora: “Você poderia contar a história da Escola Felizarda a partir do seu olhar de professora?”

Mariângela Maciel: “Quando eu cheguei aqui, em 2000, a diretora era a Josefa, e eu penso que a comunidade era muito mais participativa. A gente tinha menos recursos, mas a interação era maior, tanto que as festas da comunidade eram realizadas com a parceria da escola. A escola se envolvia do começo ao fim, com atrações, na organização, com a ornamentação, Do mesmo modo, a comunidade participava mais das festas da escola, eles(as) ajudavam na organização e de todos os momentos. Naquela época havia mais crianças de Machadinho na escola. Não havia essa pressão, a cobrança de que tem que ser uma escola quilombola. Hoje o nosso público inclui as crianças de Machadinho, e de outras comunidades vizinhas. Eu acho que os pais que residem no Centro da Cidade deveriam ser informados de que esta é uma escola dentro de um quilombo. Então, o que vai ser apresentado aqui é, provavelmente, diferente do que a criança vai vivenciar numa escola no centro.”

“A Escola Felizarda Maria Conceição de Azevedo foi inaugurada em 2008. Antes disso, havia uma escolinha próximo ao restaurante Casa de Artes, em um prédio pequeno na estrada do Bacurau, chamada Escola Estadual Municipalizada Fazenda Machadinho. Mas, visando atender um número maior de crianças, houve a necessidade de construir um novo prédio, em 2008, pois o anterior estava com a estrutura comprometida. As pessoas que moravam aqui, estudavam aqui, e quando concluíam as séries oferecidas na escolinha, consideravam que encerrava-se os estudos. Ninguém completava o ensino fundamental I e se matriculava nas escolas da comunidade vizinha, nem no centro. Eu percebo que o deslocamento dos moradores de Machadinho para concluir os estudos no Centro da cidade despertou uma nova dinâmica na Machadinho. A maioria trabalhava por aqui, em ofícios ligados a roça, hoje em dia, a maioria dos(as) quilombolas trabalha no Centro de Quissamã.

Pode ser que essa mudança no perfil de trabalho, o deslocamento, a falta de tempo possam ter provocado esse afastamento das famílias da escola. A pessoa que passa o dia inteiro trabalhando, retorna a casa cansada, não tem tempo de vir pra escola, a não ser que seja num festejo.”

Entrevistadora: “Fale um pouco sobre como a questão quilombola era trabalhada anteriormente.”

Mariângela Maciel: “Pelo fato de haver ligação maior da comunidade com a escola, as próprias pessoas da comunidade iam mais à escola contar as histórias, contar suas vivências, contar o que sabia do avô, da avó, dos tios. Eles iam mais à escola ensinar as

danças, o fado. E a gente aproveitava para fazer entrevista, uma conversa com eles, e a partir disso trabalhar esses conteúdos com as crianças da escola, em forma de entrevista, em forma de pesquisa coletada na comunidade ou dentro da escola. Costumávamos a montar cartazes, fazíamos um levantamento nos livros, para entender um pouco mais sobre o plantio e colheita do que eles estavam habituados a cultivar. As crianças plantavam a sua própria roça à beira do Canal Campos-Macaé e, na época da colheita levavam para casa ou faziam doação para a escola. Também levavam esses alimentos de merenda pra escola: batata doce, banana e até aipim frito. Levavam até pra gente, dentro de um potinho. Na escola não tinha muito material, só o livro didático, como auxílio para nossas pesquisas.”

Entrevistadora: “Fale um pouco mais da participação da comunidade nas atividades da escola.”

Mariângela Maciel: “A gente trabalhava assim: no segundo bimestre o foco caía em Maio, que é o mês da libertação. No quarto bimestre, 20 de Novembro, e além dessas datas, separávamos uma semana para trabalhar com as questões étnicas. Na época não se usava o termo quilombola, mas descendente de escravo. Então, os familiares eram convidados a ir à escola para participar das atividades.”

Entrevistadora: “Os alunos da escola são, em sua maioria do quilombo?”

Mariângela Maciel: “Como a escola passou a ser de período integral, eu acho que os(as) responsáveis que trabalham formalmente e não tem com quem deixar os(as) alunos(as), optaram por colocar numa escola de período integral. Então há crianças que vêm do centro e permanecem na escola durante todo o dia, até às 16h. há outras do bairro Santa Catarina, que é um pouco mais próximo. O restante vem de Beira de Lagoa. A maioria, que vem de Santa Luzia, Machadinho e Mutum, sempre estudou aqui. Poucas crianças do Sítio Boa Vista estudaram aqui. A maioria vai pro Centro, porque o deslocamento é melhor. Mas, se a escola visa a questão quilombola, eu penso que os pais deveriam ser comunicados e esclarecidos, porque nem todos compreendem que aqui toda festa praticamente tem o jongo, tem o fado, tem essas questões ligadas à culinária. Por exemplo, meu neto mora comigo e estuda aqui, mas a mãe dele é do centro. Quando ele vê as crianças dançando jongo, ele quer dançar também. Mas, quando ele contou para a outra avó que ele queria participar, ela proibiu alegando que “jongo é coisa de macumbá”. Eu gosto dessa escola aqui porque eu acho que todo mundo que vem pra cá, acaba abraçando a causa. Tem um diferencial, o abraço, o carinho com a escola, como as pessoas que vêm trabalhar aqui. Acho que pega, acho que é contagioso.”

Entrevistadora: “Como você vê o relacionamento da comunidade com a escola hoje?”

Mariângela Maciel: “Hoje os familiares participam quando são convidados para participar de reuniões ou uma festa. Antes, eles se ofereciam para participar. Estavam sempre na escola. Talvez, porque antes as pessoas trabalhavam por aqui mesmo, até as 11

horas e tinham a tarde toda livre. Antes a integração era muito melhor. Eu me lembro que nas festas juninas da escola, os próprios pais se organizavam para participar. Então, o fato dos(as) responsáveis terem que trabalhar fora da comunidade, pode ter gerado esse distanciamento. E hoje a vida de cada um se tornou muito corrida. Hoje, para trabalhar, os(as) responsáveis precisam se levantar às 4 ou 5 horas, então é mais complicado mesmo. A escola também era uma referência para a comunidade. Quando a prefeitura entregou o documento de posse das casas, os moradores procuraram a escola para tirar as dúvidas em relação ao documento.”

Entrevistadora: “Como você se sente sendo essa referência para a comunidade?”

Mariângela Maciel: “Quando eu cheguei aqui, fui muito bem recebida. E quando a comunidade descobriu que toda a minha família nasceu aqui, os laços se estreitaram, porque deixei de ser professora de qualquer outro lugar, para ser identificada como professora daqui, que tinha raízes aqui. Acho que isso facilitou a aproximação com a comunidade. Eu passei a conhecer e ser conhecida, como neta de Maria de Lourdes, sobrinha do tio Colé. Então acho que foi mais fácil.”

A entrevista com o educador Allan Alves

Entrevistadora: “Conte-nos sobre você, a sua formação e o tempo de atuação na escola.”

Allan Alves: “O meu nome é Allan Alves, tenho 31 anos e moro em São Fidélis. Sou formado em Letras e Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia. Sou professor aqui, no município, vai fazer 10 anos e diretor aqui nessa escola, desde 2017.”

Entrevistadora: “Quais seus principais desafios encontrados aqui na escola?”

Allan Alves: “O maior desafio de trabalhar em uma escola localizada em território remanescente de quilombo é lidar com os preconceitos. No imaginário social, de uma sociedade racista como a nossa, as Comunidades Remanescentes de Quilombo possuem uma cultura atrasada, mais primitiva. Então, o nosso trabalho, na coordenação de um projeto de educação, que caminha no sentido da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, é sensibilizar as pessoas e ajudá-las a perceber a riqueza dessa cultura. Outro grande desafio é promover um processo de conscientização em relação aos conteúdos programáticos, pois é impossível estar num espaço de educação como o nosso, e presos a dureza do conteúdo hegemônico. Nós podemos ir além, dialogar com saberes outros, tecnologias sociais, práticas elaboradas pela própria comunidade. “

“Somos professores da rede, mas aqui é uma escola quilombola. Então é preciso entender que aqui não será possível trabalhar com uma perspectiva tradicional da educação, do modo convencional. Todos os(as) profissionais que trabalham aqui têm que estar dispostos e entender que aqui é uma escola quilombola. Além da educação quilombola, nós somos uma escola de tempo integral.”

“Eu percebo que o preconceito hoje é bem menor, desde que a escola ganhou visibilidade. Recebemos muitas visitas das universidades e de outras escolas de Quissamã/RJ, Macaé/RJ, Campos dos Goytacazes/RJ e Rio das Ostras/RJ. Aqueles que visitam o Memorial Machadinha são convidados a visitar a Escola Felizarda. A escola está entrando no circuito daqueles(as) que querem conhecer a cultura de Machadinha.”

“Desde que eu assumi a direção, nós temos investido na aproximação da escola com educadores de Machadinha, convidando as pessoas idosas para estarem conosco, incorporando a participação dos(as) contadores de história, das(os) mestres do Jongo, e especialmente da família dos estudantes. Eu posso dizer, sem dúvida alguma, que ganhamos muito com a parceria feita com a Comunidade Quilombola.”

Entrevistadora: “Me fala, como foi construída sua trajetória como diretor na escola do quilombo?”

Allan Alves: “Eu nunca tinha vindo aqui nessa escola, mas desde o primeiro momento que eu cheguei aqui, eu percebi que aqui tinha uma Associação de Remanescentes de Quilombo de Machadinha (Arquima) muito forte, participativa. Então, nós convidamos a liderança da Arquima para caminhar conosco. O Wagner Nunes e a Fabiana Souza são pessoas das quais nos acercamos e, pouco a pouco, vem buscando incluir nas decisões e ações que a escola realiza. As reuniões com os(as) responsáveis pelos(as) estudantes, que outrora era esvaziada, voltou a ter uma presença significativa.”

“Uma escolha importante foi selecionar as pessoas da comunidade trabalharem no Projeto Mais Educação. E, assim, temos caminhado.”

Entrevistadora: “O que você acha da inclusão das pessoas da comunidade na escola?”

Allan Alves: “Bom, acho que é importantíssima, essencial. A gente não pode esquecer que a escola quilombola é uma escola vinculada à rede. Os professores que trabalham aqui entram através de concurso público. Então, quando há possibilidade de incluir outros profissionais, é óbvio que a gente dá prioridade a quem é da comunidade. Porque é fato que se a escola pertence à comunidade, é a comunidade que tem que construir essa escola junto com a gente.”

Entrevistadora: “Percebo que você construiu um vínculo com a comunidade.”

Allan Alves: “Eu entendo que eu estou diretor, não sou diretor. Eu sou professor. Esse momento, na direção, vai passar. A escola é da comunidade e eles precisam construir juntos esse território, porque o território é deles. Eu busco sempre fortalecer o vínculo que existe entre a escola e a comunidade, criando algumas ações para ir de encontro a comunidade. . Construímos um projeto de leitura, Pequenos Griôs, que tem como objetivo principal oferecer uma iniciação aos alunos no aprendizado da arte de ser um contador de histórias de sua comunidade, um pequeno griô. Pensamos na necessidade de educar o(a) estudante na oralidade, na corporeidade, nos saberes, mitos, lendas, figuras comunitárias, músicas, ladainhas, contos, ciências, costumes e danças de Machadinha.”

“O projeto abrange várias ações, em que comunidade e escola se unem com o intuito de fortalecer as raízes afro-brasileiras dos(as) nossos(as) estudantes quilombolas e de ressignificar o currículo da escola quilombola Felizarda.”

“O ‘Poesia em Ação’ é outra ação do projeto que encanta. As crianças caminham pela Comunidade e leem poesias de casa em casa. É impressionante como esse momento é agregador, constrói e reforça os vínculos, mostra aos adultos que também são parte do processo educativo. Foi interessante porque essa ação ganhou uma visibilidade e nossos alunos foram para as ruas do Centro de Quissamã, foram recebidos na prefeitura e em diversos prédios, tudo isso com uma simples ação: ler poesias. Simples mas ao mesmo tempo grandiosa, mexendo também com a autoestima deles(as).”

“Dentre essas ações e outra que se destaca e que temos muito carinho é o Minha Família Conta História, em que a gente fez um convite aos familiares para virem à escola e contar histórias, casos, ler um livro para a turma. A criança sente orgulho de ver a família participando desse processo, a escola ganha com a aproximação desse familiar e essa parceria família e escola. É uma receita que não tem como dar errado.”

Entrevistadora: “Você falou que você está diretor, mas você não é diretor. Poderia explicar melhor?”

Allan Alves: “Tem gente que se envaidece quando assume algum cargo. Eu nunca imaginei ser diretor e nem sei quanto tempo vai durar. Se estou na direção é por algum motivo de Deus, mas eu sou professor. Fiz concurso para professor. Estou aqui fazendo o melhor e deixando marcas positivas na comunidade. “

Entrevistadora: “A escola já está oficialmente na modalidade escolar quilombola?”

Allan Alves: “Existe um processo acontecendo. A escola precisa implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Professores(as), direção, todos, sem exceção terão que passar por uma formação para atuar com base nessas diretrizes. Nós já temos realizado, desde 2017, encontros de onde ouvimos e conversamos sobre o tema. E, além disso, temos criado uma rotina em que os professores desenvolvem o seu trabalho com o Projeto Educação Quilombola.”

“A educação quilombola não fez parte da nossa formação profissional e assim como qualquer outro profissional da educação é necessário que passe por uma formação continuada. Então, para atuar dentro da nossa escola é necessário um interesse em estudar sobre esse assunto. Busquei me inteirar sobre as leis, os direitos para implantação da modalidade quilombola e formação de professores(as). “

Entrevistadora: “Você acha que o preconceito racial influencia o trabalho dentro da escola?”

Allan Alves: “Eu acho que diretamente no ensino não. Mas como toda sociedade, há um preconceito velado. Então a gente não vê claramente acontecer. O principal desafio é que o professor precisa ter uma consciência mais crítica para trabalhar aqui, mes-

mo que ele não seja da comunidade. Ele precisa entender que trabalha numa escola quilombola. A Dalma conta que levou o grupo de Jongo mirim, composto por vários de nossos(as) estudantes, para dançar em uma escola, em Macaé. Há pouco tempo. E as próprias crianças estavam desconfortáveis em se apresentar, com receio que fossem estigmatizados como macumbeiros. Ficaram com vergonha de dançar por conta disso. Percebe como esses estigmas os(as) afetam? Mas aqui todos(as) os(as) professores entendem que, quando trazemos o jongo para o espaço escolar, nós estamos trabalhando a cultura quilombola.”

Entrevistadora: “O que você pode dizer sobre o material educativo para trabalhar a história quilombola?”

Allan Alves: “A gente procura na Internet, porque a história que está nos livros é a história de vencedores. A gente fez uma coisa legal aqui, desde que entrei. O dia 13 de Maio, comumente é comemorado com os holofotes postos sob a princesa Isabel. Nós decidimos mudar essa lógica e, em maio, realizamos o Dia de Celebrar as Conquistas. Porque, na verdade, a gente sabe que a conquista da liberdade é mérito da população negra. Lutaram para alcançar a liberdade. Então eu procurei ressignificar a data, mostrando o valor que tem na cultura. No Dia de Celebrar as Conquistas, realizamos apresentação de jongo, a banda de lata toca e outras escolas da rede vêm nos visitar. Nesse mesmo período, a CRQ Machadinha realizam a Feijoada da Liberdade, em um sábado. É a própria comunidade quem realiza. Começa meio dia e vai até a noite. Ao final do evento, acendem fogueira para praticar o jongo. As crianças precisam entender que a cultura deles é linda, é viva. Que o jongo é muito admirado e que a história é essa. Não foi um branco bonzinho que foi lá e assinou um documento dando a liberdade a eles(as), não. A cultura de Machadinha por si só, já é um símbolo de resistência. “

Entrevistadora: “E sobre implementar a educação quilombola dentro de sala de aula?”

Allan Alves: “A gente recebe o tema anual do município. Então o nosso tema de projeto sai desse projeto maior, da rede. Ao mesmo tempo que eu tenho o tema anual da rede, existe a educação quilombola. Então a gente busca juntar isso, para fortalecer a identidade da escola e foi o que aconteceu esse ano. Quando a profa Rute Costa (CulinAfro UFRJ) veio propor o projeto da questão da culinária quilombola, eu apoiei porque esse ano o tema da rede é sobre família. A gente já vem implementando uma prática em sala de aula condizente com a educação quilombola. Embora a implementação das Diretrizes para a Educação Quilombola não tenha se oficializado, por conta de questões jurídicas, desde 2017. Toda rede municipal está fazendo o PPP, que é Projeto Político Pedagógico. O Projeto Político Pedagógico mostra a identidade da escola, a filosofia, a missão e a visão, o objetivo, as metas, o histórico da instituição, onde ela está inserida. O projeto anterior dizia que era uma escola rural. Hoje, mesmo que ainda não tenha oficializado, no PPP já está dizendo que nós somos uma escola quilombola. Uma das metas é fortalecer ainda mais essa identidade quilombola. Então, a gente já está trabalhando nesse sentido. “

Considerações finais

As narrativas dos educadores da Escola Felizarda chama a nossa atenção para as transformações ocorridas no interior da comunidade e da escola e sua influência mútua.

Os desafios que se colocam para a implantação de uma educação na modalidade quilombola dentro da CRQ Machadinha dizem respeito ao desenvolvimento de um conteúdo programático que atenda as especificidades do grupo, no que diz respeito a sua visão de mundo, assim como à articulação entre a escola e a comunidade, que precisa se sentir pertencente e participante do processo educativo.

Os Desafios postos na implantação das DCNEEQ são imensos, pois trata-se de repensar conteúdo, prática, cardápio escolar, material didático, formação docente, preconceitos e estigmas individuais e sociais, ou seja repensar processo educativo, enfrentando mito da democracia racial, que invisibiliza o potencial dos saberes quilombolas.

Apesar disso a escola avançou muito desde 2017, buscando adaptar as nossas práticas à realidade em que está inserida, trazendo um novo olhar e dando um protagonismo a quem de fato merece, nossa Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha.

Referências bibliográficas

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Resolução CNE/CEB** nº 8, de 20 de novembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 de novembro de 2020.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3ª ed. Perspectivas: São Paulo, 2016.

SONEGHETTI, P M C. Comunidade, Fazenda, Complexo Cultural, Quilombo... : transformações do espaço e discursos do patrimônio em Machadinha (Quissamã - RJ). 223f. **Dissertação de Mestrado** – IFCS, UFRJ, Rio de Janeiro. 2016.

Capítulo VII

Práticas educativas comunitárias e educação escolar quilombola

Maria Raimunda Penha Soares⁴¹
Wagner Nunes Firmino⁴²

Machadinha e seus costumes

Autora: Dalma dos Santos Ricardo⁴³

Aqui nesta comunidade,
O ritmo é de embalo.
Quando um casal separa,
Eles dizem: Perdeu o Cavalo!

Quando saem à passeio,
No dia de voltar,
Ao descer da condução,
Eles falam apeá.

Quando alguém fica no canto,
Nós falamos que está pensando,
Já eles falam diferente.
Fulano está matutano!

Em dias anteriores,
Eles falam de conti.
Se perguntar que dia foi,
Eles falam que antionti.

Se alguém quer uma informação,
Levam tempo pra lembrar.
Se perguntar se eles sabem?
Eles respondem: cuá!

Machadinha hoje mudou,
Não é mais área de restinga.
Só não mudou os costumes,
Pois a comunidade é ginga.

⁴¹Profa. Associada da UFF/Campus Rio das Ostras. Coordenadora do NEAB/UFF de Rio das Ostras. E-mail: raysoares@hotmail.com

⁴²Quilombola de Machadinha, diretor da ARQUIMA. Graduado em Gestão Ambiental. E-mail: wgn.nunes@gmail.com

⁴³ IN. SANTOS, Dalma dos. Flores da Senzala. Rio de Janeiro: Mundo das Ideias, 2016.

Introdução

Ponto de Jongo: Eu não sou milho⁴⁴.

Eu não sou milho que me soca no pilão todo dia
bum, bum, bum, todo dia
bum, bum, bum, todo dia

Eu não sou milho que me soca no pilão todo dia
bum, bum, bum, todo dia
bum, bum, bum, todo dia

A proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) surge em um contexto de luta e organização dos movimentos negros e quilombolas. Neste sentido a reivindicação é pelo direito básico a uma educação diferenciada e de qualidade que reafirme suas práticas e dinâmicas socioculturais e políticas e que seja antirracista.

Apesar da conquista legal que as Diretrizes representam pouco se avançou em termos de efetivação das mesmas, desde a sua publicação em 2012⁴⁵. A Educação Escolar Quilombola trata-se de uma proposta direcionada para escolas localizadas em quilombos, rurais ou urbanos, ou próximas a quilombos e que recebam número significativo de crianças quilombolas. É direito das comunidades uma educação que dialogue com sua cultura, forma de organização e suas demandas atuais, devendo “garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade.” (DCNEEQ, 2012, Art. 1º, V).

Desta forma, a existência de escolas dentro de comunidades quilombolas não implica na prática de uma educação escolar quilombola. O que garante que a educação escolar seja considerada quilombola é a implementação das DCNEEQ. Entretanto, esta não é a única forma de educar que pode existir e ser implementada dentro de um Quilombo. Portanto, se por um lado, no espaço escolar muitas comunidades ainda contam com escolas tradicionais que não implementaram a Educação Escolar Quilombola, de outro, as comunidades continuam fortalecendo, resgatando, redimensionando ou redescobrimdo suas práticas educativas de transmissão de saber e conhecimento. Estas práticas se efetivam como uma estratégia de resistência cultural e política e como parte de uma dinâmica cotidiana que garantiu e garante as suas sobrevivências coletivas.

⁴⁴Este ponto de Jongo (do grupo Jongo de Machadinha) faz referência ao desabafo dos escravos, passando a mensagem de que não estavam ali para trabalhar duro só pra enriquecer senhor. In. SANTOS, Dalma dos. Flores da Senzala. Rio de Janeiro: Mundo das Ideias, 2016.

⁴⁵Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.

No Quilombo Machadinha este dilema tem impulsionado uma luta de mais de dois anos: a luta pela implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Esta luta tem evidenciado contradições, interesses políticos e a força e determinação da comunidade.

O projeto para Implementação da Educação Escolar Quilombola em Machadinha foi construído em parceria da Arquima (Associação Quilombola de Machadinha) com o Neab (Núcleo de Estudo Afro-brasileiro) e Neabi (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e indígena) da UFF, UENF e UFRJ. Surgiu de uma demanda da comunidade quilombola que identificou a partir de processo de reorganização política, especialmente com a criação da Arquima, em novembro de 2015, a necessidade de mudança na concepção de educação implementada na escola que se localiza dentro do Quilombo.

Neste cenário surgem intensos debates e ressignificação de espaços coletivos dentro do território como o restaurante quilombola, o armazém e o memorial⁴⁶, além da criação de uma cooperativa de artesãs, impulsionados por alguns fatores e relações com agentes externos, no âmbito do projeto Territórios Criativos⁴⁷ (2015/2016), de pesquisas e extensões desenvolvidas por universidades como UENF, UFF e UFRJ e, sobretudo, da militância de lideranças jovens do Quilombo que passam a questionar a morosidade do processo de titulação de terras, dentre outras questões, em especial a relação do poder público local com o Quilombo.

Neste processo de organização política do Quilombo, quando se cria a Arquima, a gestão do restaurante quilombola passa para as mãos da comunidade, modifica-se a concepção e a estética do memorial e cria-se uma proposta de educação escolar quilombola que atualmente segue processo burocrático, dentro da prefeitura, para ser implementada.

Apesar da morosidade da prefeitura quanto ao apoio a implementação do projeto de Educação Escolar Quilombola, provocou-se um debate dentro da escola e, atualmente, há iniciativas pontuais sendo implementadas que buscam pensar uma nova perspectiva de educação, o projeto do qual este livro é resultado é uma destas iniciativas.

⁴⁶“Na Fazenda Machadinha, que funciona como a sede do Quilombo estão localizados espaços culturais restaurados pela prefeitura local, entre os anos 2006 e 2008, como a Casa de Artes, o Memorial de Machadinha, o Armazém, a Capela e as antigas senzalas - atuais moradias de famílias que resistiram no local. Encontram-se também neste núcleo um posto de saúde e uma escola de ensino fundamental, a Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo (...).” (REIS et. al., 2017, pág. 227).

⁴⁷ O projeto Territórios Criativos foi desenvolvido em 2015 e 2016, além do Quilombo Machadinha, em três outros territórios, com diferentes equipes, Cariri (CE), Madureira (RJ) e Paraty (RJ) sob a coordenação geral do Professor Leonardo Guelman (UFF) e com financiamento do Ministério da Cultura (MinC).

Neste artigo abordaremos uma proposta de prática educativa desenvolvida dentro do Quilombo que tem sido importante na transmissão de saberes e conhecimentos quilombolas e, sobretudo, na manutenção de uma memória coletiva que dá sentido ao Quilombo, que reforça as relações de territorialidade e de pertencimento ao lugar. Trata-se das oficinas de *Contação de Histórias* realizada pelas educadoras quilombolas Dalma dos Santos e Janaína Pessanha no espaço do Memorial de Machadinha.

As oficinas de contação de histórias constituem prática que reforça o conhecimento sobre o lugar, a cultura, a memória e as tradições quilombolas.

Para falarmos desta prática educativa em especial, precisamos falar da transformação do *Memorial Quilombola* em espaço reconhecido e que passou a refletir parte da história da comunidade. Portanto, neste artigo iniciamos falando do *Memorial* como espaço político e de memória coletiva, posteriormente falaremos da oficina de contação de histórias e, por fim, da importância da inserção desta e outras práticas educativas na educação escolar quilombola.

Entre o passado e o presente: a luta pela memória quilombola em contexto de organização da comunidade

Ponto de Jongo: Cundê, Cundê⁴⁸

Cundê, cundê

Eu não estou pra fazer roça

Pra boi dos outros comer

Cundê, cundê

Eu não estou pra fazer roça

Pra boi dos outros comer

Sem memória não há história, a história se alimenta da memória individual e coletiva de um povo, um grupo étnico, de uma comunidade. Sem memória também não há identidade e o sentimento de pertencimento à um lugar, um território, uma comunidade ou grupo se esvanece. Portanto, a memória é fundante na construção de vínculos, sejam eles com pessoas ou lugares. Esta importância e centralidade da memória está presente em todas as comunidades quilombolas, comunidades de terreiros e grupos culturais de origem africana no Brasil. Graças a centralidade da memória não perdemos parte da riqueza cultural, técnica, tecnológica, de organização religiosa e política que foram trazidas do continente africano para o Brasil com os povos negros escravizados nestas terras. Para Candau (2016, p.16),

⁴⁸Este ponto de Jongo (do Jongo de Machadinha) faz referência ao desabafo dos escravos que não iriam trabalhar duro só pra enriquecer senhor. In. SANTOS, Dalma dos. Flores da Senzala. Rio de Janeiro: Mundo das Ideias, 2016.

A memória ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. O resumo perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa, ao final resta apenas o esquecimento.

Portanto a memória é dinâmica e “é sempre um recurso do presente e quando acessada coletivamente é sempre política” (SOARES, 2017, p. 197).

Se a memória tem esta centralidade, a forma como é transmitida nas comunidades quilombolas também merece nossa atenção. Como garantir que a memória não se perca, como transmitir às gerações mais jovens conhecimentos e saberes que fazem parte da construção identitária de grupos étnicos historicamente excluídos da história oficial ou incluídos de forma marginalizada? Nos quilombos e outros espaços de matriz africana, isto se deu pela oralidade. Portanto, a oralidade também desempenhou e desempenha de diferentes modos, a depender do espaço, esta centralidade, como transmissora de conhecimentos e saberes. Combina-se atualmente com a oralidade outras práticas contemporâneas, como a escrita e outras formas de registro e transmissão de conhecimento: desenhos, fotografias, filmes, etc.

Estamos entendendo como oralidade a prática de transmissão de saberes populares que tem na memória individual ou coletiva e nas vivências específicas de um grupo étnico ou comunidade, sua principal fonte de conhecimento. Oralidade não é só voz, é o corpo inteiro de quem a pratica, envolve todos os sentidos e, sobretudo, a imaginação. (SOARES, REIS, COSTA, 2019⁴⁹).

Ao falar do lugar das mulheres na transmissão de saberes ancestrais, Carneiro nos indica que: “As contadeiras de história, as ‘pretas velhas’, as cantigas e palmas...: tudo são ensinamentos e valores de uma tradição corporal que dão sustento, estruturam personalidades e transmitem uma pedagogia...”. (CARNEIRO, 2006, p. 27).

Em Machadinho a memória da escravidão⁵⁰ e dos tempos da Usina⁵¹ permanecem vivas, como uma marca latente para lembrar aos seus moradores que sobreviveram que

⁴⁹Artigo “Educação Quilombola: contribuições para o debate sobre práticas educativas transformadoras” apresentado na IX jornada Internacional de Políticas Públicas, realizada de 20 a 23 de agosto de 2019 na UFMA, São Luís/MA. Publicado em anais IN: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_642_6425cb4e8083f0d5.pdf. Acesso em 07/08/2020.

⁵⁰ A comunidade de Machadinho, certificada pela Fundação Cultural Palmares em 11 de outubro de 2006 é composta por cinco agrupamentos de moradores: Fazenda Machadinho, Sítio Santa Luzia, Mutum, Sítio Boa Vista e Bacurau. Todas são formadas por descendentes de escravizados que trabalhavam para a família do Visconde de Ururá na Fazenda Machadinho, localizada no município de Quissamã.

foi pela luta que chegaram até ali e aquele território é uma conquista e um direito. Exemplo disto é que parte da comunidade ainda reside no que eram antigamente as senzalas da fazenda. Houve uma ressignificação deste espaço e hoje as senzalas são lares, moradias, lugares de resistência.

Desde o final da escravidão no norte fluminense, incluindo o atual município de Quissamã, onde se localiza o Quilombo, houve e de certa forma ainda há, uma disputa grande em torno da memória. Esta disputa é uma disputa política e evidencia a exploração e a opressão a que foram submetidos os ancestrais dos quilombolas de Machadinho. Evidencia, sobretudo, como as marcas da escravidão permanecem vivas na sociedade brasileira, ainda racista e preconceituosa.

No Quilombo Machadinho estão localizados espaços culturais (Memorial, a Capela Nossa Senhora do Patrocínio, o Armazém, a Casa de Artes e as Antigas Senzalas) restaurados entre 2006 e 2008 pela prefeitura local, com vista a “preservar” a tradição e a memória, em um processo complexo que não ouviu a comunidade.

Uma das marcas históricas da escravidão no norte fluminense que permanece como herança local é que há em Quissamã uma tentativa de esconder, pela elite do município, as agruras da escravidão o que refletiu por muito tempo em Machadinho em uma disputa pela memória do lugar. Evidência disso é o livro *Tidinho: o menino contador de histórias* uma outra versão da história de Quissamã, de Raquel Fernandes⁵², “com apresentação do então prefeito de Quissamã Armando Carneiro encomendada e editada pela prefeitura que fala de um período escravocrata brando e de uma democracia racial há muito contestada no país”. (SOARES, 2017, p. 199). Esta narrativa, que aparece em *Tidinho* perde cada vez mais espaço dentro do Quilombo, mas este ainda é um livro que se

⁵¹Com o fim da escravidão a Fazenda Machadinho é adquirida pela Usina que instaura um regime de trabalho que muito se assemelha a servidão. Nos relatos dos moradores sobre as condições de trabalho muitas vezes se confundem os tempos da escravidão com os tempos da Usina. Assim “Poderíamos chamar de ‘Época da Usina’/ ‘Tempo da Usina’ o vasto período de 1940, quando a fazenda foi vendida para a Usina Engenho Central de Quissamã, até os anos 1970, quando ainda mantinha a sede em Machadinho. As referências de nossos informantes, se concentra mais neste último momento, por uma questão geracional. Este é o marco da política de modernização da agricultura promovida pelo regime militar, acentuando seu caráter capitalista, declarando setores rurais ‘empresariais’. Sobre estas mudanças, mais especificamente sobre a dinâmica do agronegócio que se expande ao longo das últimas décadas: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v25n74/a10v2574.pdf>.” (SOUZA, 2017, p. 208)

⁵²FERNANDES, Raquel. *Tidinho o menino contador de histórias: uma outra versão da história de Quissamã*. Quissamã: Amitié Propaganda e Marketing, 2008. “O livro trata da amizade entre um menino negro, de Machadinho e uma menina branca, da nobreza, que ao se encontrarem contam a história de Quissamã. Tidinho é um personagem criado a partir de um morador de Machadinho, considerado o mais velho da comunidade, seu Herotildes, conhecido como seu Tide.” (SOARES, 2017, p. 199).

encontra em todas as escolas municipais de Quissamã.

Especialmente após 2015 com a criação da Arquima e fortalecimento político da comunidade, as vozes dos moradores começaram a ter mais espaço nas narrativas sobre suas histórias.

Contestando esta versão oficial (presente no livro *Tidinho: o menino contador de histórias* uma outra versão da história de Quissamã), sobrevive uma memória que resgata as agruras da escravidão e as histórias de luta e resistência quilombolas. Como indica o ponto de jongo Respeita Sr. Tobias, de domínio público de Machadinho, registrado no livro *Flores da Senzala*, por Dalma dos Santos:

Respeita Sr. Tobias

Olha piaba olê-lê piaba

Olha piaba olê-lê piaba

Olha! Respeita seu Tobias!

Que ele é papai da barra

Olha! Respeita seu Tobias!

Que ele é papai da barra

No livro *Flores da Senzala Dalma dos Santos* faz o seguinte registro sobre o ponto de jongo citado acima:

Havia na época da escravidão em Machadinho um capitão do mato, muito bravo e perverso, e que maltratava muito os escravos. Ele acatava as ordens e fazia o que o senhor pedia, mas não demorou muito tempo e ele adoeceu e morreu. E aí, o visconde escolheu Tobias, líder de todas as famílias escravas, para tomar conta da fazenda (de parentes e amigos). Tobias não obedecia e nem cumpria as ordens do senhor, tratava com muito bem e regalia o seu povo. Com o decorrer do tempo, a produção da fazenda diminuiu e o Visconde não gostou, então Tobias foi castigado no tronco até morrer. Este conto ficou marcado na nossa história. Em homenagem a Tobias, os nossos descendentes cantavam o jongo “Respeita Sr. Tobias”. (SANTOS, Dalma, 2016, s/pg. Grifos da autora).

A história de Sr Tobias permaneceu na comunidade através da memória coletiva, da oralidade. Entretanto, a historiografia oficial não reconhecia esta narrativa e o Memorial de Machadinho, espaço museológico que se localiza dentro da comunidade, foi construído com a finalidade de disseminar a versão de boa convivência entre senhor e negros escravizados. Segundo SOUZA (2017, p. 209):

A prefeitura procurou uma história para contar sobre a Machadinho. Esta história remonta os primórdios da ocupação do território, da região de Quissamã, história mítica em que um escravo fora encontrado em meio a indígenas e se auto intitula “kissama”. A partir deste fragmento a história

da cidade se constrói e o Memorial torna-se espaço eleito para abrigá-la, considerando-o como local apropriado para tal. Os descendentes de escravos que ali se encontram não foram consultados sobre tal versão, nem tampouco o que sabiam sobre sua origem.

Para construir o memorial foi desconstruído um espaço comunitário, o espaço de lazer da comunidade, das festas, das danças, dos encontros. Portanto, o local onde passou a funcionar o memorial era um salão comunitário onde aconteciam as festas de fado, jongo e outras danças a gosto da comunidade, o lugar dos encontros, do divertimento, dos bailes. Ao que consta dos relatos locais⁵³ não houve consulta à comunidade sobre a transformação do salão comunitário em espaço Memorial.

Até 2016 o memorial abrigava exposição permanente que contava a história dos senhores de engenho da cidade de Quissamã e dos donos da Fazenda Machadinho. Dividiam espaço com as imagens dos barões e fazendeiros, fotos de negros e negras retiradas de uma visita à Angola, de onde supostamente viera um negro que dera origem ao nome da cidade de Quissamã e algumas poucas imagens de Machadinho. Segundo SOUZA (2017, p. 210)

Como mencionado, para o preparo desta exposição, um grupo de profissionais foi até a África em busca de referências. Nota-se que em sua bagagem trouxeram mais que referências, vieram com a história, com uma estrutura de originalidade, onde assentaram uma África particular, repleta de imagens do Museu da Escravidão, do porto onde embarcavam escravos e dele a visão do mar. O que pretendiam com tais escolhas? Junto a esta sequência, vieram imagens repletas de cotidianos, circulação de pessoas por arruamentos de terra batida; mulheres com roupas coloridas e lata d'água na cabeça; baobá cercado por inúmeras pessoas e close de idosos. No modo como expuseram, um conjunto de fotos Kissama seguia por algumas fotos dos moradores. Que olhar buscavam promover tais fotografias? "Notem a semelhança entre vocês?"; "Vejam como os modos de viver são semelhantes!"⁵⁴.

⁵³I Cf. MELO, 2006. Cf. ALVES, 2016.

⁵⁴E"Participaram da viagem à África, a então presidente da Fundação de Cultura de Quissamã, Alexandra Moreira; o designer e fotógrafo Leonardo de Vasconcellos Silva e Wellington Cordeiro, também fotógrafo. Além das fotografias que trouxeram especialmente para a exposição esta equipe produziu uma série de textos a este respeito que foram estampadas nos vidros dos aquários. Eles são a nossa pista para a compreensão dos sentidos dados ao Memorial e à Machadinho, enquanto área que abrigava o Complexo Cultural. Até aquele momento nenhuma menção havia sido feita ao estatuto quilombola do lugar, mesmo estando certificada como remanescente desde 2006". (SOUZA, 2017, p. 210)

O memorial falava de uma história forjada, e tentava reproduzir uma suposta convivência pacífica, harmoniosa entre brancos e negros escravizados. Não falava da memória dos quilombolas.

A transformação da exposição permanente do memorial surgiu no âmbito do projeto Territórios Criativos, a partir de debates com a comunidade sobre os espaços coletivos até então gestados pela prefeitura municipal. Os moradores evidenciaram que não se reconheciam no memorial e que ele era apenas uma alegoria para turista ver. A partir daí surge a proposta de criação de uma exposição que falasse da memória do Quilombo.

Escutá-los no coletivo, em reuniões que denominamos “Oficinas de Memória”, foi passo para o evento-memorial. Inicialmente proporcionou reflexões sobre suas memórias de origem, sobre as histórias que contavam sobre o lugar que viviam e sobre aqueles que vieram antes, seus antepassados. O convite para o encontro pedia fotografia antigas, bases iniciais para conversas informais que levaram jovens, adultos e idosos a compartilhar “coisas”, lembranças de vivências pessoais e familiares. Surgiram alguns temas, como propriedade da terra e identidade quilombola, que evidenciavam suas elaborações sobre o passado e o presente. A temporalidade era marcador e definidor de situações, como autonomia/sujeição. Em determinadas falas o “tempo do cativo” se misturava ao “tempo da usina”, sobretudo quando palavras como “capataz” ou “feitor”, próprias à escravidão se mantiveram em uso nas relações trabalhistas rurais. Mais do que semântica, o papel de domínio, de vigia e de punição se mantinha na administração da usina, um poderio temido nas relações cotidianas fora do ambiente de trabalho. (SOUZA, 2017, p. 216/17. Grifos da autora).

Com a mudança da exposição a comunidade passou a se ver no memorial, a visitá-lo e tê-lo como um espaço seu. Já funcionaram várias oficinas no memorial e atualmente funcionam as oficinas de contação de histórias e de jongo mirim, ambas direcionadas a crianças quilombolas com o objetivo de transmitir conhecimento, valores, memórias e reforçar o pertencimento e identidade com o quilombo.

Quem conta um conto aumenta um ponto: memória coletiva e transmissão de conhecimentos em Machadinha

Ponto de Jongo: O galo e o pinto⁵⁵

O galo e pinto foram dormir no puleiro
O galo cochilou e o pinto cantou primeiro

O galo e pinto foram dormir no puleiro
O galo cochilou e o pinto cantou primeiro

Ê piu, piu, ê...

Ê piu, piu, ê...

Olê, lê, ê...

Olá, lá lá....

Olê, lê, ê...

Olá, lá lá....

Além da exposição permanente no espaço Memorial em Machadinho, ali realizam-se reuniões, encontros e oficinas. O projeto Flores da Senzala (contação de histórias), idealizado pela educadora quilombola Dalma dos Santos é uma das oficinas ministradas atualmente no memorial. A outra é a oficina de Jongo mirim.

A oficina de contação de histórias acontece todas as quintas-feiras, no horário de 15h30min às 17 horas e conta atualmente com 18 Alunos. A Oficina teve início em junho de 2015 e nela são trabalhados contos da comunidade, com crianças na faixa etária entre 3 a 10 anos de idade. As crianças estudam na Escola Felizarda Maria Conceição Azevedo e no contraturno participam das atividades no Memorial e se encantam com as histórias do Quilombo.

A dinâmica da atividade, lúdica e educativa é organizada a partir de contos locais, africanos e outros que tenham relação com a identidade negra. Na metodologia, são realizadas rodas de leitura, leitura de imagens, ilustrações, teatros e rodas de conversas com os griôs da comunidade, sempre a convite da educadora Dalma dos Santos.

As oficinas já fazem parte das práticas educativas da comunidade e demonstram a importância em repassar a história do quilombo às crianças. Atualmente o Memorial conta com um acervo de livros de contos africanos e locais expostos para uso da comunidade.

A vivência das crianças no espaço do memorial, em especial nas oficinas oferecidas ali repercute também em um processo educativo, de transmissão de conhecimento que envolve os pais, promovendo um diálogo intergeracional importante para a memória coletiva.

A Oficina de Jongo Mirim acontece todos os sábados entre 10 às 11 horas e conta atualmente com 20 Crianças (em 2019). A Oficina de Jongo Mirim teve início no mês de junho de 2015. As atividades são desenvolvidas debaixo da árvore em frente à ala A de senzalas (Rua do Arrozal) e no memorial do Quilombo. Coordenada pelo mestre de jongo Leandro Nunes, pela coordenadora do Memorial Machadinho e educadora Dalma dos Santos e pela jogueira Janaína Pessanha. O público são crianças na faixa etária entre 3 a 10 anos

⁵⁵Este ponto faz referência à fuga de escravos. Quando o galo, que era o capataz, dormisse. O pinto, que representa os negros escravizados fugiam. In. SANTOS, Dalma dos. Flores da Senzala. Rio de Janeiro: Mundo das Ideias, 2016.

de idade. Esta oficina tem o objetivo de reconhecimento, prática e respeito com a tradição cultural do tambor (jongo de Machadinha ⁵⁶).

O Jongo ou tambor como é chamado na zona canavieira é uma manifestação (dança) do sudeste do Brasil e têm seus pontos (músicas) baseadas nos fatos e acontecimentos da vida cotidiana dos negros e dos escravizados (no caso dos jongs que remotam à época da escravidão).

O Grupo Tambores de Machadinha foi revitalizado pela mestra Guilhermina (conhecida como Dona Cheiro), que deixou a sua tradição como herança e atualmente é praticado no Quilombo sob a liderança do mestre Leandro Nunes com o apoio dos mestres mais antigos Mãe Preta e Seu Gilson.

O grupo do jongo Mirim realiza apresentações dentro e fora de Quissamã e tem se configurado como um importante espaço de trocas intergeracionais. Os mestres de jongo sempre reafirmam o compromisso em continuar a prática de Dona Cheiro, principal referência quando se fala do jongo de Machadinha. Dona Cheiro morreu em 2010 e, pelo que contam os mestres e jongueiros do Quilombo, antes de morrer pediu aos netos que não deixassem o tambor morrer.

Estas duas oficinas constituem uma prática educativa que tem funcionado como espaço de transmissão de saberes e conhecimentos sobre a história da comunidade e tem reforçado nas crianças e jovens a ideia de pertencimento ao território e a identidade quilombola. Além de reconhecê-las é importante que a escola municipal que fica dentro do quilombo dialogue com estas práticas e a partir da implementação das DCNEEQ encontre meios, com a participação ativa da comunidade, de fortalecê-las também dentro da escola.

Considerações finais

Somos negros de valor
Poesia Homenagem a memória do meu pai, cortador de cana (lavrador)

Dalma dos Santos ⁵⁷

Sou da raça
Sou da cor
Eu sou negro, sim senhor.

⁵⁶O Jongo pode ser destacado como principal manifestação cultural de Machadinha e tem destaque em outras localidades, sendo, desta forma, elemento primordial na manutenção das relações externas, por fazer circular ideias e pessoas, colocando a comunidade num circuito maior de pertencimento, nos fóruns quilombolas de resistência e militância nesta área de identificação étnico-quilombola. O jongo da Machadinha é registrado desde 2005 como patrimônio imaterial pelo IPHAN” (SOARES et. al., 2017 p. 75).

⁵⁷In. SANTOS, Dalma dos. Flores da Senzala. Rio de Janeiro: Mundo das Ideias, 2016.

Vou fazer o meu gingado,
Negra para você gostar
Danço capoeira e luto.
Rodo e saio do lugar
Rodo e saio do lugar
Capoeira no meu pé
Dim, dim no berimbau
Minha cor eu reconheço
Pode crer e bota fé.

Eu sou negro de engenho
E da cana de açúcar
Não aprendi e não sou culto
Trabalhei a vida toda
Nunca recebi um lucro
Cortei coco e bananeira
Plantei cana e bambuzal
Tire mato a vida inteira
Dentro do canavial.

Vou deixar o meu gingado
Somos negros de valor
Trabalhamos a vida toda
Para enriquecer senhor
Mas fique você sabendo
Que ser negro é ser gentil
Trabalhei como escravo
Mas enriqueci o Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola se caracterizam por respeitar, priorizar e dialogar com os costumes, cultura, dinâmica social e cultural, e valores das comunidades quilombolas. Neste sentido, além do projeto político pedagógico das escolas quilombolas e os currículos incorporarem a história e a cultura do Quilombo, deve haver um diálogo direto com as práticas educativas já desenvolvidas pela e na comunidade, no sentido de entendê-las como espaço e forma de transmissão de saberes e conhecimentos que devem ser valorizadas no âmbito escolar e fora dele.

A escola em território quilombola, portanto, deve estar em contínuo diálogo com a comunidade, um diálogo horizontal que respeite as formas de organização dos quilombolas e não os classifique a partir de parâmetros externos. Este diálogo deve acontecer antes mesmo da implementação das Diretrizes e deve fazer parte do processo de implementação e funcionamento das mesmas nas escolas.

Em Machadinho, ainda há um longo caminho a ser percorrido, que implica em forta-

lecimento do protagonismo político da comunidade e, sobretudo, em reconhecimento da proposta de educação escolar quilombola como um direito assegurado em lei. Entendemos que a implementação das DNCEEQ não implica na resolução dos problemas complexos que a comunidade enfrenta, nem tampouco em uma “revolução” na forma de produzir e transmitir conhecimento, mas em ser um instrumento importante de promoção de uma educação diferenciada, de qualidade e antirracista.

Referências Bibliográficas

CANDAU, J. **Memória e Identidade**. Rio de Janeiro: Editora Contexto, 2016.

CARNEIRO, F. Nossos passos vêm de longe. IN: WERNECK, Jurema. **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. (org.) Jurema Werneck, Maisa Mendonça, Evelyn C. White; (tradução) Maisa Mendonça, Marilena Agostini e Maria Cecília Macdowell dos Santos, 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Pallas/Criola, 2006.

FERNANDES, R. **Tidinho o menino contador de histórias: uma outra versão da história de Quissamã**. Quissamã: Amitié Propaganda e Marketing. 2008.

REIS, C; SOARES, M R. P.; COSTA, R R. S. Reflexões acerca da educação escolar quilombola na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha/ Quissamã/ RJ. P. (225 – 233). **Revista Humanidades & Inovação**. V. 4, Nº 4. 2017.

SANTOS, D. Flores da Senzala. Rio de Janeiro: **Mundo das Ideias**, 2016.

SOARES, M. R. P.; REIS, C.; COSTA, R.R.S. **Educação Quilombola: contribuições para o debate sobre práticas educativas transformadoras**. Apresentado na IX jornada Internacional de Políticas Públicas, realizada de 20 a 23 de agosto de 2019 na UFMA, São Luís/MA. In: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_642_6425cb4e8083f0d5.pdf

SOARES, M. R. P. *et al.* (2017). Territórios: Quilombo Machadinha. In: GUELMAN, Leonardo C; AMARAL DOS SANTOS, Juliana; GRADELLA, Pedro de Andrea (Org.). **Prospecção e Capacitação em Territórios Criativos: desenvolvimento de potenciais comunitários a partir das práticas culturais nos Territórios Cariri (CE), Madureira, Quilombo Machadinha e Paraty (RJ)**. Niterói, RJ: CEART/ Mundo das Ideias.

SOUZA, M.D. Quilombo Machadinha, a memória e o “evento Memorial”. In: GUELMAN, Leonardo C; AMARAL DOS SANTOS, Juliana; GRADELLA, Pedro de Andrea (Org.). **Prospecção e Capacitação em Territórios Criativos: desenvolvimento de potenciais comunitários a partir das práticas culturais nos Territórios Cariri (CE), Madureira, Quilombo Machadinha e Paraty (RJ)**. Niterói, RJ: CEART/ Mundo das Ideias. 2017.

Alimentação Escolar



imagem de Laiza Gomes



imagem de Laiza Gomes

Capítulo VIII

A roça enraíza na escola? Refletindo sobre os desafios para a promoção da segurança alimentar e nutricional no contexto da alimentação escolar quilombola

Célia M. Patriarca Lisbôa
Juliana Dias Cordeiro Rovari
Tamiris Pereira Rizzo
Vanessa Schottz

Introdução

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), enquanto política, tem sua origem em 1955, quando tinha características de campanha. Inicialmente foi destinado ao grupo de escolares que viviam em situação de pobreza, revestindo-se mais de um caráter assistencialista do que educativo (MIELNICZUK, 2005; SOBRAL, COSTA, 2008). Ao longo de sua trajetória histórica, o programa foi passando por sucessivas e importantes transformações em seus objetivos, diretrizes e desenho operacional, cumprindo, assim, distintos papéis nas agendas de governo em função dos diferentes modelos de desenvolvimento em curso e das concepções de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) (SCHOTTZ, 2017).

Pode-se afirmar que o virtuoso e participativo processo de institucionalização da SAN como uma política pública, iniciado em 2003, contribuiu para consolidar uma visão da alimentação escolar enquanto um Direito Humano capaz de estimular a adoção de hábitos alimentares saudáveis e de promover modelos de produção de alimentos mais justos e sustentáveis (PEIXINHO, 2011; SCHOTTZ, 2017). O PNAE, nesse contexto, passa a ser considerado como um dos programas “basilares” do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) instituído pela Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) (MALUF, 2007).

O conceito de SAN, adotado pela LOSAN, afirma a alimentação adequada e saudável como um Direito Humano a ser protegido e assegurado pelo Estado por meio de políticas públicas intersetoriais que articulam as dimensões de produção, abastecimento, acesso e consumo de alimentos que respeitem os aspectos culturais, ambientais, nutricionais, sociais e econômicos envolvidos com a garantia desse direito. Em seu artigo 3º, a LOSAN define SAN como:

A realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis. (BRASIL, art. 3º, 2006).

Nessa direção, o PNAE, orientado pelo enfoque intersetorial de SAN e pela perspectiva da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), passa a se articular com um conjunto amplo de políticas públicas vinculadas à saúde, educação e agricultura. Segundo Schottz (2017), entre 2003 e 2008, foram publicadas diversas normativas infralegais que já caminhavam no sentido de reformulação do programa, visando, inclusive, reorientar o potencial desse mercado institucional para a valorização e o fortalecimento da produção de base familiar e dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCT).

Foi à luz dessa concepção ampliada de SAN, que a Lei 11.947/2009 estabeleceu um conjunto de diretrizes para o PNAE, dentre os quais destacam-se: i) alimentação escolar como Direito Humano, com ampliação do acesso para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio; ii) inserção da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no processo de ensino-aprendizagem; iii) oferta de alimentação adequada e saudável com respeito e valorização da cultura alimentar local; iv) o apoio ao desenvolvimento sustentável por meio da aquisição de alimentos produzidos pela agricultura familiar e; v) o controle social (SCHOTTZ, 2017).

Em consonância com essas diretrizes, uma das principais inovações introduzidas pela lei 11.947/2009 foi ter tornado obrigatória a destinação de, no mínimo, 30% dos recursos para a compra de alimentos oriundos da agricultura de base familiar, com prioridade para os assentamentos da reforma agrária, povos indígenas e comunidades quilombolas (BRASIL, 2009).

Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas (Art. 14º da Lei 11947/2009).

Ao introduzir esse dispositivo, a legislação buscou conectar a alimentação escolar, o fomento à produção de alimentos de base familiar e a melhoria da qualidade da alimentação servida nas escolas públicas brasileiras, por meio da ampliação da oferta de alimentos diversificados e frescos (MALUF, 2009).

A prioridade conferida pela lei à aquisição da produção oriunda dos assentamentos da reforma agrária, dos povos indígenas e das comunidades de remanescentes de quilombos (CRQ) está ancorada, especialmente, no princípio da equidade. Para Burlandy *et al.* (2013), a equidade, um dos princípios do SISAN, pode ser traduzida na adoção de critérios que assegurem distribuição de recursos e ampliação do acesso aos programas e ações de SAN pelos segmentos e grupos sociais que possuem necessidades específicas em função da condição de maior vulnerabilidade, contribuindo, dessa forma, para a superação das desigualdades sociais, econômicas, raciais, de gênero e etnia.

No que concerne às CRQs, além da prioridade de compra, o marco legal também estabelece que seja oferecida uma alimentação culturalmente referenciada. O programa também adota valores per capita diferenciados para as escolas quilombolas.

Cabe destacar que, no âmbito da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN), na qual o PNAE é considerado como programa basilar, o princípio da equidade se traduz em algumas das suas nove diretrizes, dentre as quais a diretriz IV que trata da “*promoção, universalização e coordenação das ações de SAN voltadas para quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais [...], povos indígenas e assentados da reforma agrária*” (BRASIL, 2010).

As principais ações de SAN voltadas para as CRQs são desenvolvidas no âmbito do Programa Brasil Quilombola (PBQ), criado em 2004 pelo governo Federal e coordenado pela, então, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). O PBQ tem como objetivo “*consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas*” e está estruturado em 4 eixos: i) *Acesso à terra*, por meio da certificação das comunidades quilombolas e regularização fundiária; ii) *Infraestrutura e qualidade de vida*, que se preocupa com as ações de saneamento básico e fornecimento de energia para as comunidades quilombolas; iii) *Inclusão produtiva e desenvolvimento local*, voltado para o fomento à produção agrícola e extrativista e à geração de renda; iv) *Direitos e cidadania*, através da construção de escolas, fornecimento de livros didáticos e o acesso ao PNAE, entre outros (BRASIL, 2013; PINTO *et al.*, 2014).

No âmbito do projeto de pesquisa “Alimentação Escolar entre Povos e Comunidades Tradicionais: aprendizagens e estratégias para a Segurança Alimentar e Nutricional”, no qual se inclui a CRQ de Machadinho, o Grupo de Estudos sobre Desigualdades na Educação e na Saúde (GEDES/NUTES/UFRJ) realizou, como etapa preliminar da investigação, uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional. O objetivo era observar questões referentes à SAN de PCT, com especial atenção ao contexto da alimentação escolar, devido à longa trajetória de consolidação e estabilidade desta política pública via PNAE.

A referida revisão, realizada em 2018, teve como objetivos reunir, analisar, compreender e delimitar as práticas alimentares dos PCT e as suas relações com o espaço da alimentação escolar, sua influência na construção de valores e símbolos relacionados ao DHAA e à SAN. Dos dois estudos⁵⁸ encontrados que abordam a alimentação escolar em Quilombos, destaca-se a pesquisa de Carvalho e Silva (2014) realizada na comunidade quilombola de Tijuaçu, Senhor do Bonfim, na Bahia. As autoras analisaram as percepções simbólicas e sociais relacionadas à oferta de alimentos de produção da agricultura familiar ao PNAE por meio da implantação do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), como estratégia de promoção da SAN. A pesquisa evidenciou que a roça é mais que um espaço geográfico de produção, mas se constitui como espaço de produção política e cultural da comunidade.

Com base na revisão de literatura elaborada pelo grupo GEDES, buscamos neste capítulo introdutório e de natureza teórica, apresentar algumas relações encontradas entre a literatura internacional e nacional, com àquela produzida também regionalmente ambientada no contexto da Comunidade Quilombola de Machadinha, localizada em Quissamã, Rio de Janeiro. Esperamos que este capítulo possa prover, a partir da reflexão teórica, um solo de entendimento comum que contribua com os demais capítulos deste livro, esses dedicados à experiência de campo junto à CRQ, favorecendo o entendimento dos marcos que fundamentam as potencialidades e os desafios para a promoção da SAN no contexto da alimentação escolar quilombola, considerando os princípios e as diretrizes do PNAE definidos pela Lei 11.947/2009.

Partindo da concepção de que a realização do DHAA das CRQs está diretamente relacionada à garantia dos seus direitos territoriais, à valorização e proteção aos seus conhecimentos e práticas ancestrais e ao fomento à suas próprias dinâmicas produtivas, convidamos os leitores a refletirem, nesse contexto, sobre o papel estratégico a ser assumido pelo PNAE enquanto ação estruturante de SAN. O texto também aborda, ainda que brevemente, o atual cenário de retrocessos e ameaças à garantia de direitos assegurados na Constituição Federal e o acelerado processo de desmonte das políticas sociais e agrárias que afetam diretamente às CRQs.

Comunidades remanescentes de quilombos: refletindo sobre colonialidade, desigualdades e insegurança alimentar e nutricional

No que se refere à garantia da SAN e à realização do DHAA das CRQs, deve-se levar em consideração as suas especificidades enquanto grupos tradicionalmente vinculados a um território, localizado, principalmente, em áreas rurais, e associados à experiência histórica de resistência diante da escravização africana e das desigualdades econômicas, sociorraciais e de gênero que se refletem a partir desse marco e aprofundam-se na sociedade brasileira contemporânea.

A historicidade da construção do Estado Brasileiro assenta-se sob o suor e o sangue dos povos indígenas e africanos, na colonização violenta que teve como centro a disputa pela riqueza deste território e das culturas que aqui habitavam. Mudam-se os senhores de engenho, os exploradores das minas, os catequizadores, os bandeirantes, no entanto, a ideia desses coronéis segue viva na busca pela manutenção do lastro da colonialidade (QUIJANO, 1997).

Porto-Gonçalves (2006) denomina o período atual de sistema-mundo moderno-colonial por atualizar e reproduzir a colonialidade do poder sobre o saber e o ser. O modelo

⁵⁸ O corpus da revisão é composto por 80 artigos, dos quais 10 são nacionais e 70 internacionais, incluindo os Canadá, África do Sul, EUA, Peru, Equador, Filipinas, Austrália, Holanda e Bolívia. Dos 10 artigos brasileiros, dois se referem à alimentação escolar quilombola: Sousa *et al.*, 2013; Carvalho, Silva, 2014.

agrário/agrícola se apresenta com o que há de mais moderno e atualiza o que há de mais antigo e colonial em termos de padrão de poder sobre saberes e seres. A colonialidade é inseparável da modernidade, e é exercida por meio da aliança entre ciência, política e ideologia. Tratada, muitas vezes, de forma invisível, esta aliança tem violado, historicamente, o DHAA, a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional⁵⁹ (SSAN) de PCTs.

É comum à experiência das comunidades quilombolas, a utilização desses territórios para a obtenção de recursos para a garantia da sua integridade física, mental e espiritual. Destacamos, ainda, o papel central desempenhado pelas práticas ancestrais de produção familiar agrícola e pesqueira nas estratégias de subsistência das CRQ (MENDES, 2006). Essa prática está ameaçada em diferentes comunidades, devido ao esgotamento de recursos naturais, associada ao crescimento populacional e às precárias condições de vida (RIBEIRO, MORAIS, PINHO, 2015; SILVA *et al.*, 2017).

As comunidades quilombolas em situação de profunda desigualdade econômica e sociorracial correspondiam, em 2011, a 46 mil famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) e a 93 mil, em 2014. O que significa dizer que cerca de 60% das famílias quilombolas recebiam o benefício no país em 2011; em 2014 esse percentual era de 72% (PINTO *et al.*, 2014).

Entre os desafios para a reversão da situação da vulnerabilidade socioeconômica, encontram-se: as disputas e os conflitos pela posse e pela regularização fundiária de suas terras, o fomento e a estabilidade das políticas de etnodesenvolvimento- com o provimento de tecnologias sociais pensando o contexto rural e a relação campo-cidade- a geração de empregos formais e a ampliação do acesso às políticas sociais e da qualidade e resolutividade da atenção à saúde, educação e seguridade social (GOMES, 2009; PINTO *et al.*, 2014).

Esse panorama interfere, portanto, diretamente na situação de SAN dessas populações, gerando uma elevada prevalência de insegurança alimentar (InSAN) entre quilombolas em nível nacional (TAPAJÓS *et al.*, 2010). Considerando comunidades quilombolas de seis regiões do País em 2011, Sardinha *et al.* (2014) evidenciaram que mais da metade da população estudada encontrava-se em situação de InSAN (55,6%), aferida esta por meio do consumo de zero ou apenas uma refeição diária pelo adulto da família, devido à ausência de comida no domicílio. Quando a mesma situação ocorria com uma criança ou adolescente, a frequência era de 41,1%. A pesquisa registrou também que há maior disponibilidade de alimentos industrializados (65,8%) do que verduras (38,3%) e legumes (36%), em todas as regiões.

O Encontro Temático “Soberania e Segurança Alimentar para População Negra e Povos

⁵⁹ Compreende-se por soberania alimentar a autonomia sobre as decisões acerca da produção e consumo, que considera o manejo dos recursos naturais de forma sustentável em toda cadeia alimentar.

e Comunidades Tradicionais”⁶⁰, realizado em 2015 no Maranhão, também ressaltou a gravidade do quadro de InSAN vivenciada pelas CRQs, especialmente as crianças quilombolas. Em que pese a redução em 38,2% do percentual de desnutrição infantil crônica, que passou de 18,6% em 2012 para 11,5% em 2014, o cenário ainda permanecia preocupante e revelador da condição de violação ao DHAA e de desigualdade a que essas populações estão submetidas.

A desnutrição infantil continua sendo uma grave iniquidade na saúde das crianças quilombolas, constituindo-se em uma violação do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e comprometendo o potencial de crescimento e desenvolvimento das futuras gerações desses povos (CONSEA, 2015; p. 31).

Na pesquisa realizada em 2011, intitulada “Avaliação da situação de segurança alimentar e nutricional em comunidades quilombolas tituladas”, a dimensão de SAN foi analisada a partir da utilização da variável “disponibilidade de alimentos”, que pode ser oriunda: do cultivo ou colheita do alimento; compra do alimento ou; recebimento de cestas básicas (não relacionada ao salário mínimo). O estudo aponta que, especialmente, no caso das famílias quilombolas em situação de extrema pobreza, parte considerável dos alimentos básicos – como a mandioca (60%), por exemplo – provém da produção para autoconsumo. No caso do pescado, 50% desse grupo de alimentos são provenientes da atividade pesqueira. Por outro lado, a renda também se constitui em um meio importante para acesso aos alimentos básicos como macarrão (82%), feijão (65%) e arroz (76%), mas também produtos ultraprocessados. Na semana anterior à pesquisa, 62% das famílias entrevistadas informaram ter comprado biscoitos, bolos e bolachas industrializados (FROZI, 2014).

Segundo Cordeiro *et al.* (2014) a migração dos membros da comunidade do campo para a cidade, a adoção de novos campos de trabalho como turismo e o comércio de produtos agrícolas próximo às rodovias de acesso à cidade têm conduzido à aquisição de novos hábitos alimentares à população quilombola. Em especial, os adolescentes que passam a estudar em escolas urbanas se afastam frequentemente das práticas ancestrais agrícolas. Nesses casos, a InSAN se manifesta por meio da prevalência de sobrepeso e obesidade.

Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), órgão consultivo à presidência da república formado por 2/3 de representantes da sociedade civil, manifestou-se em diversos momentos sobre a necessidade de serem

⁶⁰ Encontro, organizado pelo Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), foi realizado no âmbito do processo preparatório para a V Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.

enfrentadas, pelo Estado brasileiro, as causas estruturais da INSAN quilombola a partir: da garantia da titulação e proteção de seus territórios, enquanto espaço de produção e reprodução da vida; ii) acesso aos recursos naturais; ii) o respeito à autonomia, à auto-determinação e às tradições e costumes dessa população; iii) a superação da situação de pobreza e de extrema pobreza; iv) o acesso efetivo ao conjunto de programas e ações públicas de SAN, desde o fomento à produção de alimentos até a garantia do acesso em quantidade e qualidade. Vários documentos produzidos no âmbito do CONSEA e das Conferências Nacional de SAN também destacam a relevância do PNAE para a garantia da SAN quilombola (CONSEA, 2015; 2017)

Aquisição da produção quilombola pela alimentação escolar: refletindo sobre as oportunidades e os desafios em contextos de violações de direitos

Não são poucos os desafios no processo de formulação da política pública e sua implementação no contexto da alimentação escolar quilombola. Sousa *et al.* (2013) sinalizam entre eles: a inadequação na distribuição dos recursos financeiros destinados ao PNAE e os impasses quanto à logística da distribuição, armazenamento e produção dos alimentos oferecidos aos escolares quilombolas e, por conseguinte, a irregularidade na oferta dos cardápios que priorizem os hábitos alimentares regionais.

A oferta alimentar permanente e estável para toda a comunidade escolar com os produtos da própria roça quilombola, além de contribuir para a melhoria dos indicadores do estado nutricional e de saúde mais sensíveis entre escolares, pode propiciar o fortalecimento da cultura alimentar local e viabilizar a incorporação da alimentação como tema transversal do currículo escolar, como consta nas diretrizes do PNAE, fortalecendo os laços de solidariedade e pertencimento quilombola.

Nesse contexto, tanto o PNAE quanto o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)⁶¹, ao possibilitarem a aquisição de alimentos produzidos pelos próprios quilombolas e a destinação desses produtos para o consumo dos mesmos, contribuem para o reconhecimento do papel social e econômico das CRQ, articulando três importantes dimensões de SAN: i) fomento à produção diversificada e sustentável de alimentos saudáveis de base familiar; ii) garantia de acesso aos alimentos às populações em situação de INSAN e; iii) geração de renda e fortalecimento dos circuitos locais de abastecimento e comercialização (SCHOTTZ, 2012).

Foge aos objetivos deste artigo fazer um detalhamento sobre a dinâmica de funcionamento das diferentes modalidades do PAA. Por outro lado, consideramos importante apresentar alguns dados referentes à pesquisa⁶² realizada pelo então Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), sobre o acesso das CRQ já tituladas às

⁶¹ Formulado pelo CONSEA, o PAA foi instituído pelo governo federal pelo Art. 19 da Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003.

políticas públicas de SAN (REGO; CASTRO, 2014). Em que pese o desenho institucional do PAA, que busca facilitar a aquisição de alimentos produzidos pelos PCT, inclusive com dispensa de licitação do total de domicílios pesquisados, menos de 1% relatou ter acessado o programa. De acordo com as autoras, os dados também apontam que o acesso às demais políticas de fomento agrícola, como crédito e assistência técnica, ainda é incipiente, dificultando, sobremaneira, a produção de alimentos e o acesso aos mercados.

“Em muitos casos, a baixa produção rural foi atribuída à falta de recursos e de estrutura produtiva adequada às realidades das comunidades. Existia uma percepção clara por parte das lideranças que foram entrevistadas de que alternativas produtivas podem ser implantadas, mas não estão sendo empreendidas. Tal fato leva a uma necessidade premente de ampliação de ações governamentais nessas áreas que sejam capazes de suprir tais comunidades com recursos financeiros, materiais, estruturais e logísticos para garantir a produção para o autoconsumo e para a comercialização de parte dessa produção. Apenas 21,1% das comunidades avaliadas possuíam algum tipo de projeto sendo executado para otimizar seus processos produtivos, o que demonstra nesse caso que a ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural) poderia ser elemento fundamental para a reversão desse quadro”.

No caso das CRQs que ainda não foram tituladas, o acesso às políticas públicas, incluindo o mercado institucional do PAA e do PNAE, é ainda mais desafiador, seja pela dificuldade na obtenção de documentos (como a Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF)⁶³ exigidos por esses programas, seja pela situação permanente de instabilidade e violência. O território é um elemento central da produção e reprodução da vida quilombola. Segundo Silva *et al.* (2008), a constante ameaça e a disputa pela posse de terras afeta diretamente a integridade física, psicológica e moral dos quilombolas.

Carvalho e Silva (2014) sinalizaram que os grupos menos organizados e mais expostos à INSAN eram, justamente, aqueles que apresentavam maior desconhecimento do programa e que também encontravam maiores dificuldades em atender à exigências documentais e organizacionais. Somado a essas questões, Porto *et al.* (2014) destacam, ainda, a ausência de infraestrutura produtiva e de processamento, armazenagem e dis-

⁶² Foram visitadas 169 comunidades quilombolas em terras tituladas de 55 municípios em todas as regiões do Brasil, abrangendo 14 estados.

⁶³ A DAP (Documento de Aptidão ao Pronaf) é um documento de identificação da agricultura familiar que possibilita o acesso desse segmento, incluindo Povos e Comunidades Tradicionais, ao crédito rural e outras políticas públicas como o PAA, e a alimentação escolar.

tribuição.

Tais situações também dificultam a comercialização da produção quilombola para o PNAE. A série histórica sobre o percentual de recursos federais destinados pelos estados e municípios para a compra de alimentos da agricultura familiar, gerados a partir do SIGPC⁶⁴, não apresenta esses dados distribuídos por segmentos. Dessa forma, não é possível traçar um panorama específico da compra de alimentos oriundos das comunidades quilombolas. Ainda assim, diversos documentos elaborados pelo CONSEA apontaram para as dificuldades de acesso das CRQ e demais povos e comunidades tradicionais ao mercado institucional do PNAE⁶⁵.

Para o CONSEA (2013; 2017; 2018), o PAA e o PNAE deram passos importantes em direção à reorientação das compras públicas para a agricultura familiar, povos indígenas e PCT, tentando romper com a lógica concentradora e excludente que operava, até então, os mercados institucionais. Todavia, a abertura desses mercados não é suficiente para garantir que segmentos historicamente marginalizados e excluídos consigam efetivamente acessar as compras públicas promovidas por esses programas. É necessário que um conjunto amplo de direitos (como o acesso aos territórios), de políticas públicas agrícolas e de SAN sejam plenamente asseguradas às CRQ.

Observa-se, porém, que o processo eleitoral de 2018 assumiu uma agenda antagônica à afirmação das políticas públicas e de reparação étnico-racial, buscando perpetuar a lógica das monoculturas, das manufaturas, do latifúndio, do agronegócio, produtoras de tamanhas desigualdades que afetam diretamente povos e comunidades tradicionais, nossa sociobiodiversidade, bem como, a possibilidade de construção de um projeto de desenvolvimento sustentável entre campo e cidade para o País.

O informe *“Direito Humano à Alimentação e Nutrição Adequadas (DHANA): autoritarismo, negação de direitos e fome”* elaborado, em 2019, pela FIAN Brasil em parceria com o Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (FBSSAN) manifestou enorme preocupação com o grave cenário de desmonte acelerado das políticas

⁶⁴Sistema de Gestão de Prestação de Contas do FNDE.

⁶⁵Dentre eles: as Exposições de Motivos E.M nº 002/2013, E.M nº 002/2017; E.M nº 03/2018; a Carta Política do Encontro Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais.

⁶⁶Em 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT), as forças políticas que assumiram o poder adotam uma agenda de reformas e desmontes de políticas públicas, que se acentua ainda mais com a gestão do Presidente Jair Bolsonaro eleita para o período 2019-2022. Para saber mais sobre esse cenário consultar: SANTARELLI, M. et al. *Da democratização ao golpe: avanços e retrocessos na garantia do direito humano à alimentação e à nutrição adequadas no Brasil*. Brasília: FIAN Brasil, 2017. SANTARELLI; BURITY, et al. Informe Dhana 2019: autoritarismo, negação de direitos e fome/ SANTARELLI, - Brasília: FIAN Brasil, 2019. 102p.

sociais, agrárias e agrícolas que vem ocorrendo desde 2016 ⁶⁶. O relatório mapeou diversas iniciativas que estão em curso nas três esferas de poder legislativo, executivo e judiciário, que violam o DHAA e representam grave ameaça às CRQs. Ao monitorar a Lei Orçamentária Anual/2019 (LOA) e as despesas por ações orçamentárias, o relatório apontou para uma drástica redução nos recursos destinados aos CRQs, que podem ser, assim, exemplificados: i) no âmbito da LOA, o orçamento aprovado para a ação “Apoio ao desenvolvimento sustentável de comunidades quilombolas” passou de R\$ 6 milhões em 2014 para R\$ 0 (zero); ii) entre 2014 e 2018 houve uma redução de cerca de 53% nas despesas relacionadas ao “reconhecimento e indenização de territórios quilombolas”. A previsão e a execução orçamentária do PAA, em especial a modalidade compra com doação simultânea, foram drasticamente reduzidas, resultando praticamente na sua extinção (SANTARELLI, et. al., 2019).

No que concerne à participação social, a extinção do CONSEA, por meio da Medida Provisória (MP) 870/19, e do grupo consultivo ao PNAE, representaram graves retrocessos, desestruturando uma das bases do SISAN. Tais espaços também se configuravam em locais estratégicos para a vocalização das demandas dos movimentos quilombolas.

Apesar da abrangência e continuidade do PNAE há mais de seis décadas, em 2019 essa política esteve sob ameaça devido ao Projeto de Lei 5.695/2009, cuja proposta baseava-se em retirar do FNDE a gestão federal de recursos fundamentais para a garantia da alimentação escolar, além de outros programas voltados para a Educação Básica. Dentre as mudanças sugeridas, estava a alteração no percentual mínimo de 30% exigido para a aquisição de gêneros alimentícios para a refeição dos escolares, deixando a cargo dos municípios e Estados brasileiros defini-lo. Devido a uma intensa mobilização da sociedade civil ⁶⁷, este PL foi arquivado, mas a lição que fica é que as políticas sociais estão sob a mira de sociedades neoliberais. Por isso, devemos estar vigilantes em reconstruir permanentemente os processos históricos, políticos e culturais que as geraram para que a sua legitimidade para enfrentar as desigualdades e o racismo institucional não seja posta em dúvida, e tal defesa seja apoiada pela população.

Schottz (2019) avalia ainda que o arcabouço legal do PNAE não tenha sido alterado, incluindo os mecanismos diferenciados de compra, a fragilização e/ou descontinuidade de políticas voltadas para a agricultura familiar e para os povos indígenas e PCT, a desconstrução dos espaços de participação social, afetam as condições para a implementação da Lei 11.947.

Esse contexto brasileiro está situado, em âmbito global, na transição da democracia para um autoritarismo fascista que é mais violento, excludente, alienante e perverso do

⁶⁷Carta em defesa da educação e da alimentação escolar. <https://fbssan.org.br/2019/11/sociedade-civil-entrega-carta-em-defesa-da-educacao-e-da-alimentacao-escolar-em-audiencia-publica/>

que sua versão moderna. Giroux (2019) alerta que é um erro considerar o neoliberalismo como uma política econômica apenas, pois trata-se de um complexo mecanismo cultural que impregna o imaginário social, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida. Na sua versão contemporânea, o autor explica que o sistema neoliberal tem incorporado estratégias fascistas cada vez mais autoritárias, sendo em muitos países incompatível com os processos democráticos. Nas palavras do autor: “há um duro ataque intencional às políticas sociais e uma ânsia desmedida pelo lucro”.

SAN, Cultura e alimentação escolar no contexto do Quilombo de Machadinho

Em relação à CRQ Machadinho, Costa (2018)⁶⁸ aponta que o fenômeno de globalização trouxe sérios impactos sobre a produção e consumo dos alimentos. O leite com farinha de mandioca torrada, por exemplo, deu lugar ao leite com achocolatado, oferecido também na Alimentação Escolar. A falta da titulação da terra conduz a um afastamento da prática agrícola e da transmissão desses valores à nova geração.

O ato de comer encerra uma gama de significados, simbolismos, características identitárias, pertencimentos sociais e culturais. Comida é patrimônio, bem material e imaterial, que deve ser preservado. Comer diz respeito a um conjunto de práticas e valores, como a herança cultural e tem relação com questões como culinária e conservação da biodiversidade (FREITAS, MINAYO, FONTES, 2011; FONSECA, *et al.*, 2011).

Costa (2018), ao discorrer sobre os processos que envolvem o ato de comer quilombola, argumenta que a culinária, assim como os tabus e as interdições alimentares, podem identificar um grupo e caracterizar diferenças entre grupos e povos. A comida pode ser veículo de ligação entre o indivíduo com o ambiente do qual faz parte e é fundamental para o processo de aprendizado social (MINTZ, 2001). O cuidado com a terra, os modos de plantar e colher, o preparo dos alimentos assim como a sociabilidade, apontam para relações sociais carregadas de afetos e sentidos, que se perpetuam por muitas gerações.

Novas práticas e construções, como o arrendamento das terras para a criação de gado (desde 2000)⁶⁹ ou o arruamento entre as senzalas e as novas casas na Fazenda Machadinho, limitaram o espaço destinado à produção de hortaliças para o consumo comunitário. Soneghetti (2016) afirma que as transformações ocorridas na estrutura do núcleo arquitetônico da fazenda Machadinho provocou importantes mudanças no direito de uso do espaço pelos moradores, impedindo o cultivo de roças, o corte de lenha e a utili-

⁶⁸Em sua tese de doutorado, Costa (2018) realizou um estudo etnográfico sobre os saberes e as práticas educativas desenvolvidas pela Comunidade Quilombola de Machadinho, situada no município de Quissamã-RJ.

⁶⁹De acordo com Soneghetti (2016), desde 2000, as terras que eram destinadas ao plantio de cana-de-açúcar passaram a ser administradas por diferentes proprietários e arrendatários, para a criação de gado.

zação de água para o consumo familiar, impactando negativamente a produção e o consumo de alimentos frescos, tradicionais da cultura quilombola e, conseqüentemente, a SAN do grupo.

Nas roças eram cultivados alimentos que compunham a base da alimentação da região, como: aipim, mandioca, batata, milho, banana, quiabo, maxixe, abóbora, feijão, soca de cana (cana-de-açúcar), tomate mirim, pé de guando, melancia, laranja, batata doce, urucum e inhame (SONEGHETTI, 2016; COSTA, 2018).

Entretanto, como ato de resistência e de luta pela sobrevivência, em outros núcleos de Machadinho, como Santa Luzia e Boa Vista, diferentes hortaliças, frutas e legumes são produzidos em pequenos espaços, visando à provisão familiar, ainda que em condições adversas, exigindo um trabalho extenuante. Caso exemplo de Santa Luzia, onde, por inexistência de água encanada, é necessário bombear a água de poço para irrigar a terra, que sofre pela escassez de chuva. Esse processo ocorre manualmente, pois utilizar eletricidade para bombear a água do poço, significaria um alto custo com energia elétrica (COSTA, 2018).

Em Santa Luzia e no Boa Vista criam-se pequenos animais, como galinhas e porcos nos quintais das casas, de modo compartilhado. Assim, algumas famílias reúnem restos orgânicos, como cascas, talos e aparas de carne, para oferecer a outra família, a fim de contribuir para a alimentação dos porcos. A cooperação faz com que partes do animal, posteriormente abatido, possa ser repartido.

A inexistência de água potável é um grave problema que afeta a comunidade. No Baurau e em Santa Luzia, a água dos poços possui uma coloração de ferrugem, além de um sabor salobro. Ainda assim, muitos moradores utilizam a água para a limpeza dos utensílios domésticos e para cozinhar. No Boa Vista o volume de água dos poços nem sempre é suficiente para abastecer as casas ao longo de todo o ano.

Vale ressaltar que este cenário contribui para a ocorrência de iniquidades sociais em saúde, uma vez que a falta de acesso à terra repercute na garantia do DHAA e da reprodução física, social, econômica e cultural das CRQ, impedindo a promoção do etno-desenvolvimento destas comunidades.

A importância da preservação da agricultura familiar no ambiente quilombola reside, em parte, na relação entre a produção familiar e o fazer culinário e nas práticas transmitidas de geração em geração. Desse modo, é fundamental pensar a função social da escola quilombola e as estratégias pelas quais podemos tensionar o currículo, que segundo Larchert (2014), tende a perpetuar mecanismos de dominação que reafirmam desigualdades e sinalizam ideologicamente para a educação única, autoritária e eurocêntrica.

A cultura cumpre novamente um papel fundamental nessa batalha. Assumir este fazer culinário que é patrimônio cultural imaterial dos remanescentes do quilombo Ma-

chadinha como eixo central do planejamento curricular e do fazer pedagógico, sinaliza para a escola a partir de uma função social outra que almeja ensinar, produzir e propagar conhecimento e ciência a partir das tradições, da memória, dos sabores e da palavra viva da própria comunidade.

Leff (2006) destaca que a trilogia território, cultura e biodiversidade é indivisível. As lutas de emancipação são lutas de re-existência que se forjam na relação da cultura com a natureza. Isso implica que os povos tomem a palavra, ou seja, façam ouvir as suas vozes, que se comuniquem. Para Leff, a descolonização do saber implica em aprender a falar diferente. É um direito à diferença e às identidades comuns que passa por estratégias discursivas, de comunicação em que a poesia política pode enfrentar a verdade da ciência positivista, em que a justiça ambiental descoloniza o direito positivo e todos os dispositivos no saber que foram legitimados e institucionalizados para submeter e integrar o outro à ordem dominante do sistema-mundo moderno-colonial (p. 504, 505).

Nessa perspectiva, faz-se necessária a articulação com a população local, com estímulo à participação conjunta, visando ao enfrentamento e a superação das iniquidades sociais e preservação da sua herança cultural. O trabalho coletivo é fundamental na luta para a conquista de condições mais dignas e igualitárias para esse segmento, com o reconhecimento dos seus direitos de cidadania.

Alimentação Quilombola: denúncias e anúncios a partir da perspectiva crítica

A Educação Popular (EP) toma por base a realidade local e oferece alguns elementos que possibilitam a aproximação com a comunidade no sentido da construção conjunta de saberes e possibilidades de solução para as questões cotidianas. O diálogo é a base dessa construção, em que todos os saberes são considerados igualmente importantes e as relações se dão horizontalmente, visto que tanto educador quanto educandos ensinam e aprendem conjuntamente. As questões que permeiam o cotidiano são problematizadas, discutidas e conjuntamente, apontam-se caminhos resolutivos que visam à qualidade de vida da comunidade.

Com base no pensamento Freireano, indicamos denúncias e anúncios acerca das práticas alimentares do Quilombo de Machadinho, em que a denúncia diz respeito a limitações e entraves à conservação da cultura e das práticas alimentares desse grupo. Enquanto, o anúncio se manifesta como proposta contra-hegemônica, de resistência e preservação do quilombo e suas características socioculturais.

É nessa perspectiva que representantes da Associação de Remanescentes de quilombo de Machadinho (ARQUIMA) indicaram três professoras coordenadoras dos NEABI parceiros (UFRJ-Macaé, UENF, UFF-Rio das Ostras), para auxiliar na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Como consequência, um termo de cooperação técnica foi assinado e um projeto foi protocolado junto à Prefeitura de Quissamã, o qual está sendo analisado no Setor Jurídico, com

vistas à liberação de recursos para sua viabilização.

Atendendo à reivindicação feita pela ARQUIMA, a Escola Felizarda Maria da Conceição de Azevedo iniciou um processo de reorientação da modalidade escolar, no sentido de transformar a escola do campo para escola quilombola, por meio da implementação das DCNEEQ. Esse processo vem ocorrendo por meio da parceria com o projeto CULINAFRO⁷⁰ e o GEDES/Nutes/UFRJ. E será discutido mais detalhadamente nos capítulos III e VII do livro.

Acrescenta-se que a implementação das DCNEEQ pode contribuir para iniciativas, como a aquisição de alimentos oriundos da agricultura local, visto que, busca “assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local”, conforme as deliberações da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010b).

Vale ressaltar que a referida escola possui horário integral e atende desde a Educação Infantil até o primeiro segmento do ensino fundamental, constituindo-se como local privilegiado de convivência, ensino-aprendizagem e de estímulo a práticas alimentares saudáveis na formação das crianças.

A valorização da culinária africana como referência central cultural e identitária tem o potencial de promover a auto estima positiva e a percepção de pertencimento pelas crianças, que se sentem valorizadas, adquirem um conceito positivo sobre si mesmas, se percebem capazes e fortalecidas para o enfrentamento dos desafios sociais e das desigualdades raciais.

Considerando que vivemos em uma sociedade em que as representações sociais prevalentes são construídas sobre bases hegemônicas eurocêtricas, estabelecendo como norma padrão o homem branco heterossexual cristão, a possibilidade de intervir no processo de formação identitária, valorizando narrativas e elementos da cultura quilombola, relacionando-os à beleza, ao prazer, à alegria e à comida de verdade, permite anunciar espaços de subjetificação⁷¹ do “ser negro” (KILOMBA, 2019), visando à superação das representações negativas divulgadas na sociedade.

Considerações finais

⁷⁰O CulinAfro é um projeto de extensão multidisciplinar da UFRJ-Macaé, que visa à promoção de práticas alimentares saudáveis, sob o ponto de vista contra-hegemônico do discurso saudável. Para isso, dá visibilidade à culinária afro-brasileira e aborda questões relativas às desigualdades sociais, raciais, de gênero, em escolas e outros espaços, para discutir, a alimentação em sua multidimensionalidade.

⁷¹Grada Kilomba (2019) defende que o(a) negro(a) precisa torna-se sujeito da própria história, visto que vivencia processos de objetificação, sendo definido(a) e subjugado(a) por outros, no seu modo de existir no mundo. Tornar-se sujeito implica ser protagonista da própria história, reescrevendo e estabelecendo sua própria identidade, a partir da sua própria perspectiva.

Apontamos ser vital a articulação entre saúde, educação e agricultura na gestão das políticas públicas dirigidas aos territórios quilombolas, com o propósito de fortalecer a soberania e segurança alimentar e nutricional a partir dos modos de vida enraizados na roça.

Para tanto, se faz indispensável o reconhecimento dos desafios que, atualmente, limitam as possibilidades de consolidação das próprias políticas públicas às CRQ, outrora, estabelecidas. O autoritarismo, a retirada de direitos e o avanço da fome estão intimamente relacionados com uma agenda política fascista e neoliberal que combate as políticas de reparação étnico-racial e, por conseguinte, atua reforçando e perpetuando a concentração de riquezas e a expansão das desigualdades em nosso país.

Urge retomarmos com força os processos de participação social que denunciem as violações do DHAA e suas graves ameaças às CRQ, anteriormente, mencionados. Neste processo, são fundamentais os anúncios capazes de devolver à pauta da agenda política de Estado, a centralidade das ações de reparação étnico-racial, prevendo o imediato restabelecimento da provisão e execução de recursos orçamentários destinados para estas políticas, a saber: para a retomada da demarcação e titulação de territórios de PCT; para o apoio e desenvolvimento sustentável de CRQ; para estimular as modalidades de compra via PAA.

Além disso, a revogação da Medida Provisória nº 870/19 se faz fundamental, pois é por meio da legitimação da participação social que podemos fortalecer, pressionar, monitorar e aprimorar o exercício governamental na gestão das políticas de SAN.

Estes desafios também se fazem presentes na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha. O reconhecimento da titularidade das terras do Quilombo Machadinha; o acesso a recursos básicos como água, assistência técnica, ferramentas e apoio material para o desenvolvimento de tecnologias sociais para produção agroecológica e adoção de mecanismos que viabilizem a aquisição e fornecimento de alimentos produzidos no próprio quilombo via PNAE e PAA estão entre os pontos basilares para articulação exitosa entre saúde, educação e agricultura, na constituição de uma proposta interdisciplinar e integrada para implementação das DCNEEQ na Escola Felizarda Maria da Conceição de Azevedo.

Cabe destacar, aqui, que apesar de se constituir em um programa estratégico para a garantia da SAN e fomento à agricultura familiar, o PAA vem sofrendo um acentuado processo de desmantelamento. Em abril de 2020, em função dos graves impactos da pandemia Covid-19, diversos movimentos sociais e organizações, sob a liderança da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) iniciaram uma campanha pela imediata retomada do programa.

A roça quilombola precisa ser compreendida como este espaço de re-existência e de possibilidades para a construção de saberes coletivos, capazes de promover a SAN a es-

tas comunidades e, no âmbito da alimentação escolar, também forjar outros processos educativos que propiciem, às crianças e aos jovens, condições de vivenciar suas identidades e culturas, estreitar o pertencimento com sua ancestralidade e ressignificar suas práticas cotidianas numa perspectiva crítica e emancipadora.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) com vistas em assegurar o direito humano à alimentação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 2006.

_____. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jun. 2009.

_____. **Casa Civil. Decreto nº 7.272 de 25 de agosto de 2010**. Regulamenta a Lei no 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada, institui a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - PNSAN, estabelece os parâmetros para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2010.

_____. Conferência Nacional de Educação. Documento Final. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. 2010b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº26**, 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. DOU 2013.

BURLANDY, L; FROZI, D S; MAGALHÃES, R. Políticas públicas de Segurança Alimentar e Nutricional. In. ROCHA, C.; BURLANDY, L.; MAGALHÃES, R.. **Segurança alimentar e Nutricional: perspectivas, aprendizados e desafios para as políticas públicas**. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2013. pp.89-107.

CARVALHO, A S; OLIVEIRA E SILVA, D. Perspectivas de segurança alimentar e nutricional no Quilombo de Tijuáçu, Brasil: a produção da agricultura familiar para a alimentação escolar. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 18, n. 50, p. 521-532, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832014000300521&script=sci_abstract&tlng=pt>

CONSEA. **Exposição de Motivos 002/2013 sobre o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**. Brasília: CONSEA, 2013. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/plenarias/exposicoes-de-motivos/2013>

_____. **Carta do Encontro Temático da 5.ª Conferência Nacional de SAN “Soberania e Segurança Alimentar para População Negra e Povos e Comunidades Tradicionais”**. São Luís: CONSEA, 2015. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/caisan/5_conferencia/FINAL%20-%20Carta%20Pol%C3%ADti

ca%20PopNegra%20e%20PCT.pdf

_____. **Exposição de Motivos nº 002-2017 sobre Agricultura Familiar e Compras Públicas.** Brasília: CONSEA, 2017. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/plenarias/exposicoes-de-motivos/2017/e-m-no-002-2017/view>

_____. **Exposição de Motivos nº 003-2017 sobre Racismo Institucional, Terra e Território.** Brasília: CONSEA, 2018. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/plenarias/exposicoes-de-motivos/2017/e-m-no-003-2017-1/view>

_____. **Exposição de Motivos nº 003-2018 sobre Regulação Sanitária para Inclusão Produtiva na Perspectiva da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional.** Brasília: CONSEA, 2018. Disponível em: http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/plenarias/exposicoes-de-motivos/2018/em_-03_2018_consea-1.pdf/view

CORDEIRO, M M; MONEGO, E T; MARTINS, K A. Overweight in Goiás' quilombola students and food insecurity in their families. **Revista de Nutrição**, Campinas , v. 27, n. 4, p. 405-412, ago. 2014 .

COSTA, R R S. “Saberes e práticas educativas quilombolas: expressando e fortalecendo a identidade. 2018. 240 f. **Tese (Doutorado em Educação em Ciência e Saúde)** - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FONSECA, A B; SOUZA, T S N; FROZI, D S; PEREIRA, R A. Modernidade alimentar e consumo de alimentos: contribuições sócio-antropológicas para a pesquisa em nutrição. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.16, n. 9, p. 3853-3862. 2011.

FREITAS, M C S; MINAYO, M C S; FONTES, G A V. Sobre o campo da Alimentação e Nutrição na perspectiva das teorias compreensivas. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 16, n. 1, p. 31-38, jan., 2011.

FROZI, D S. Multidimensionalidade da pobreza em comunidades quilombolas: aspectos analíticos para a segurança alimentar e nutricional. In: PINTO, A.R.; BORGES, J.C.; NOVO, M.P.; PIRES, P.S. (org.). **Quilombos do Brasil: Segurança Alimentar e Nutricional em Territórios Titulados.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2014, p. 69-91. (Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate, n. 20).

GIROUX, H. **Comunicação oral no seminário Neoliberalismo, Educação e Lutas pela Democracia:** Diálogos com Henry Giroux pelo Instituto Nutes/UFRJ. Rio de Janeiro, nov, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/34WC2Lw>>. Acesso em 24/12/2019.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARCHERT, J M. Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo-BA. 2014. 217 f. **Tese** (Doutorado em Educação e Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LEFF, H. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

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

_____. Compras governamentais para a alimentação escolar e a promoção da agricultura familiar. **Observatório de Políticas Públicas para a Agricultura**. n.27. 2009.

MENDES, P M. Segurança alimentar em comunidades quilombolas: Estudo comparativo de Santo Antônio (Concórdia do Pará) e Cacau (Colares/Pará). 2006. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido), Universidade Federal do Pará, Pará, 2006.

MIELNICZUK, V B O. Gosto ou Necessidade? Os significados da Alimentação Escolar no Município do Rio de Janeiro. 2005.190 f. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MINTZ, S W. Comida e Antropologia. Uma breve revisão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 47, p. 31-41, out. 2001.

PEIXINHO, A. Um resgate histórico do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. **Dissertação de Mestrado Profissional**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2011. 133 p.

PORTO-GONÇALVES, C P. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2011.

PORTO, S I; SOARES, E S; SOARES, J F; CRUZ, K C M S; VIEGAS, G L; VIANA, C. Programa de Aquisição de Alimentos (PAA): dez anos de uma política pública múltipla e inovadora. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (Org.). **PAA: 10 Anos de Aquisição de Alimentos**. 1ed. Brasília: MDS: Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional;, 2014, v. 1, p. 34-57.

PINTO, A R; BORGES, J C; NOVO M P; PIRES, P S (org). Quilombos do Brasil: segurança alimentar e nutricional em territórios titulados. **Cadernos de Estudos de Desenvolvimento Social em Debate**, n.20). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 2014. 3152 p.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

RÊGO, L S; CASTRO, M S. Inclusão produtiva e etnodesenvolvimento para as comunidades quilombolas. In: PINTO, A R; BORGES, J C; NOVO, M P; PIRES, P S. (org.). **Quilombos do Brasil: Segurança Alimentar e Nutricional em Territórios Titulados**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2014, p. 69-91. (Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate, n. 20).

RIBEIRO, G; MORAIS, F M O; PINHO, L. (In)Segurança alimentar de comunidade quilombola no norte de Minas Gerais. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 14, n. 3, p. 1245-1250, jul./set., 2015.

SANTARELLI, M. BURITY, V et al. **Informe Dhana 2019: autoritarismo, negação de direitos e fome**. Brasília: FIAN Brasil, 2019. 102p. Disponível em: https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Informe-Dhana-2019_v-final.pdf

SARDINHA, L M. V. CAMPOS, R. PIRES, P S. JANNUZZI, P. Análise das condições de vida, segurança alimentar e nutricional e acesso a programas sociais em comunidades quilombolas tituladas. In: Pinto AR, Borges JC, Novo MP, Pires PS (org.). **Quilombos do Brasil: segurança alimentar e nutricional em territórios titulados**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 2014, p. 31-52. (Cadernos de Estudos de Desenvolvimento Social em Debate, 20).

SCHOTTZ, V. **PAA e PNAE: fortalecimento da agricultura camponesa e garantia do direito humano à alimentação adequada**. In: Camponesas promovendo a soberania alimentar com diversidade regional. Movimento de Mulheres Camponesas: Brasília, 2012.

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

_____. A Incorporação de Princípios de Segurança Alimentar e Nutricional ao Programa Nacional de Alimentação Escolar: Trajetória e Perspectivas. **Raízes, 2019 (no prelo)**.

SILVA, D O; GUERRERO, A F H; GUERRERO, C H; TOLEDO, L M. A rede de causalidade da insegurança alimentar e nutricional em comunidade quilombola com a construção da rodovia BR 163, Pará, Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 21, supl. p. 83-87, ago., 2008.

SILVA, E K P. MEDEIROS, D S. MARTINS, P C. SOUSA, L A. LIMA, G P. RÊGO, M A S. SILVA, T O. FREIRE, A S. SILVA, F M. Insegurança alimentar em comunidades rurais no Nordeste brasileiro: faz diferença ser quilombola?. **Caderno de Saúde Pública**, v. 33, n. 4, e00005716, 2017.

SOBRAL, F; COSTA, V M H M. Programa Nacional de Alimentação Escolar: sistematização e importância. **Alimentos e Nutrição**, v.19, n.1, p. 73-81, jan./mar., 2008.

SONEGHETTI, P M C. Comunidade, Fazenda, Complexo Cultural, Quilombo... : transformações do espaço e discursos do patrimônio em Machadinho (Quissamã - RJ). 223f. **Dissertação de Mestrado** – IFCS, UFRJ, Rio de Janeiro. 2016.

SOUSA, L M et al . Alimentação escolar nas comunidades quilombolas: desafios e potencialidades. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 987-992, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000400011>. Acesso em 10 de novembro de 2020.

TAPAJÓS, L; QUIROGA, J (org.). **Síntese das pesquisas de avaliação de programas sociais do MDS**. Versão atualizada e revisada 2006 – 2010. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2010. 240 p. (Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate, n. 13).

Capítulo IX

Os desafios e as potencialidades da alimentação escolar quilombola em Machadinha: entrevista com a nutricionista responsável técnica do Programa Nacional de Alimentação Escolar de Quissamã/RJ

Ana Paula Scudieri
Rute Ramos da Silva Costa
Etienne Silva Madureira
Kátia Alessandra Mendes da Silva

Introdução

A Lei nº 11947/2009 e a Resolução CD/FNDE nº26/2013 são as normas que orientam o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e nas quais está a exigência da responsabilidade técnica ao nutricionista habilitado (BRASIL, 2009; 2013a). O profissional nutricionista pode atuar em qualquer esfera de governo na execução do PNAE, seja em nível federal, participando da formulação das normas técnicas; nos Centros Colaboradores de Alimentação e Nutrição Escolar (CECANE), orientando as equipes técnicas dos PNAE de determinada região do país; e em âmbito local, como responsável técnico (RT) ou compondo o quadro técnico (QT) das chamadas entidades executoras, isto é, escolas federais e as secretarias de educação dos estados e municípios.

As nutricionistas RT das entidades executoras são aquelas que coordenam as ações de alimentação escolar de modo que, milhões de estudantes das escolas públicas recebam uma alimentação saudável, com base nas diretrizes legais do PNAE (BRASIL, 2009; 2013a).

O(A) RT acumula muitas funções para além da organização do cardápio escolar. De acordo com a Resolução do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN) nº 465⁷², de 2010, concorre a esse profissional do PNAE: a) realizar o diagnóstico e o acompanhamento do estado nutricional dos(as) estudantes, identificando e atendendo aos indivíduos com necessidades nutricionais específicas; b) desenvolver ações de educação alimentar e nutricional para a comunidade escolar; c) administrar o serviço de alimentação e nu-

⁷²No artigo quarto da Resolução 465 estão definidos em nove parágrafos outras atividades complementares às obrigatórias, que incluem ações referentes a programas de educação permanente em alimentação e nutrição da comunidade escolar; avaliação técnica dos fornecedores de gêneros alimentícios e emissão de parecer técnico; recrutamento, seleção e capacitação de pessoal do PNAE; etc. O artigo quinto afirma que outras atribuições poderão ser desenvolvidas, segundo a necessidade e complexidade do serviço e disponibilidade da estrutura operacional do Programa (BRASIL, 2010).

trição; d) planejar, coordenar e supervisionar a aplicação dos testes de aceitabilidade; e) realizar as compras de gêneros alimentícios da agricultura familiar; f) elaborar o Plano Anual de Trabalho do PNAE; e g) assessorar o Conselho de Alimentação Escolar. Além de todas essas atividades, quando o(a) RT exerce também o cargo de gestor/diretor do departamento de alimentação escolar, torna-se o(a) responsável, juntamente com o setor financeiro da Entidade Executora, pela prestação de contas ao FNDE, dos recursos utilizados no PNAE.

Diante de tantas atribuições, é recomendável, à entidade executora, um quadro técnico que seja numericamente capaz de realizar todas as atividades estipuladas por lei. Esta preocupação está contemplada no artigo décimo da Resolução do Conselho Federal de Nutricionistas nº 465 de 2010, que propõe parâmetros numéricos mínimos de referência quanto ao número de nutricionistas RT e nutricionistas componentes do quadro técnico (QT), assim como a carga horária técnica mínima semanal recomendada para a categoria profissional⁷³, conforme Figura 1. (CFN, 2010).

Nº de alunos	Nº Nutricionistas	Carga horária técnica mínima semanal recomendada
Até 500	1RT	30 horas
501 a 1.000	1RT + 1 QT	30 horas
1001 a 2500	1RT + 2 QT	30 horas
2.501 a 5.000	1RT + 3QT	30 horas
Acima de 5.000	1RT + 3QT e 01 CT a cada fração de 2.500 alunos	30 horas

Figura 1- Parâmetros numéricos mínimos de referência para nutricionista do PNAE, por entidade executora, para educação básica e carga horária técnica mínima semanal (CFN, 2010).

Um estudo realizado nos Programas de Alimentação Escolar de 11 municípios de todas as regiões do Estado do Rio de Janeiro, observou-se que, além dos nutricionistas, os municípios possuem outros atores e atrizes na coordenação do PNAE, por exemplo, o Gestor da alimentação escolar⁷⁴ (COSTA, 2012). Não existem exigências legais para a presença desse ator na equipe da Alimentação Escolar, conseqüentemente, não há referências legais quanto à formação profissional e outros requisitos. Em diversos municípios participantes da referida pesquisa, esse cargo é ocupado geralmente por um ator político, que exerce um cargo de confiança e, normalmente, atua como interlocutor (a)

⁷³Na modalidade de educação infantil (creche e pré-escola), a EE deverá ter, sem prejuízo ao número estabelecido para a educação básica, um nutricionista para cada 500 alunos ou fração, com carga horária técnica mínima mensal recomendada de 30 horas.

⁷⁴ Profissional que ocupa uma posição hierárquica superior ao RT, seja ele(a) um(a) diretor(a) do departamento de nutrição escolar, ou o(a) próprio(a) secretário(a) municipal de educação.

entre o setor de alimentação escolar e o(a) secretário(a) municipal de educação.

No PNAE, com a promulgação da Lei nº 11947 (BRASIL, 2009), dimensões estratégicas para a promoção da soberania e segurança alimentar e nutricional passaram a ser incorporadas, tais como valorização da cultura alimentar e da produção local, pela definição da obrigatoriedade de aquisição de, no mínimo, 30% dos gêneros alimentícios elencados no cardápio escolar de agricultores(as) rurais. O mesmo marco legal estabeleceu, ainda, por meio da discriminação positiva, a prioridade de compra aos alimentos produzidos pelos assentados de reforma agrária, agroextrativistas, indígenas, Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ) e demais povos e comunidades tradicionais. (BRASIL, 2009; 2013a).

No caso das Entidades Executoras que possuem em seu território de abrangência comunidades indígenas e remanescentes de quilombos, há um incentivo financeiro no valor per capita (estudante/dia) depositado pela União, de modo a estimular a oferta de refeições completas, e, assim, garantir as necessidades nutricionais ao longo do período letivo. As altas prevalências de desnutrição crônica em grupos vulneráveis da população, como entre as crianças indígenas (26%), quilombolas (16%), quando comparadas com a média nacional (1,7%), justificam a equidade na promoção da segurança alimentar e nutricional por meio das políticas públicas de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Os dados confirmam que, quando considera-se as interseccionalidades de raça/etnia, é possível observar que os avanços no perfil nutricional da população são desiguais (BRASIL, 2013b).

Os resultados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), período de referência 2017-2018, apesar de ainda não considerarem dados específicos das CRQ, apontam para população negra como aquela que deve ser alvo prioritário das políticas de SAN. Na análise por cor ou raça, os domicílios em que a pessoa de referência era negra (autodeclarada parda ou preta) representavam 67,6% daqueles com insegurança alimentar, sendo 64,9% para leve, 72,3% para moderada e 73,9% para grave (IBGE, 2020).

Diante da exposição acima, a reivindicação histórica das organizações do Movimento Quilombola em relação à alimentação destinada aos(às) estudantes quilombolas merece maior atenção. Os(as) quilombolas demandam uma alimentação escolar articulada às suas práticas alimentares, seus modos de comer, ser e de produzir. Sendo assim, o diálogo e a consulta às CRQ precisam ser as bases para o processo de organização da alimentação escolar (BRASIL, 2012b). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e Parecer CNE/CEB nº 16/2012 asseguraram que os cardápios da alimentação escolar quilombola devem respeitar as experiências e hábitos alimentares das CRQ, observando o cuidado com o meio ambiente, a geografia local, além das condições de saúde específicas (BRASIL, 2012a; 2012b).

Em 2020, o Brasil registrou 3.317 CRQ, devidamente certificadas pela Fundação Cultural Palmares, dados atualizados pela portaria nº 118/2020. No Estado do Rio de Janeiro

estão situadas 41 destas (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2020). No entanto, segundo as informações encontradas nas estatísticas do Censo Escolar, no Brasil 2.556 escolas estão localizadas em áreas remanescente de quilombo (2536 públicas e 20 privadas). Dentre as quais, 2.497 escolas oferecem os segmentos educação infantil e ensino fundamental; 114 unidades escolares, o Ensino Médio; 11, a educação profissional e 584 escolas, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (INEPDATA, 2019).

No Estado do Rio de Janeiro, o INEPDATA (2019) identifica 40 escolares públicas localizadas em áreas remanescente de quilombo. Já na plataforma digital do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em outubro de 2020, encontramos apenas 38 registros no PNAE modalidade quilombola, o que compreende 15 municípios, de um total 20 com CRQ certificadas. As escolas em áreas remanescentes de quilombo oferecem as modalidades: creches (n=16), pré-escola (n=27); ensino fundamental (n=37), ensino médio (n=2). Não há registro de oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), apesar do elevado percentual de analfabetismo entre os adultos das CRQ tituladas (ARANTES, MARTINS, FLIT, 2015). E, somente os municípios Natividade e Quissamã oferecem turno integral da creche ao ensino fundamental. Um total de 8086 estudantes quilombolas fluminenses são atendidos pelo PNAE.

Apesar do número expressivo de escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombo, temos poucos registros publicados sobre as experiências e caminhos metodológicos desenvolvidos para a produção de uma alimentação escolar referenciada nos hábitos alimentares das CRQ, como a compra dos gêneros alimentícios oriundos desses territórios, para citar alguns exemplos.

Em estudos sobre a alimentação escolar quilombola, encontramos os resultados descritos a seguir. SOUSA *et al* (2013) trata-se de um estudo realizado pelo CECANE-UFG/ Centro-Oeste em CRQ de Goiás. Selecionam as categorias de investigação: condições de saúde e nutrição da população; gestão do PNAE; controle social; agricultura familiar; infraestrutura das estradas, escolas e domicílios; alimentos e alimentação escolar; educação permanente dos servidores que atuam no PNAE e mundo de trabalho para os egressos da escola. As autoras deixam evidente que o planejamento e a realização de SAN em territórios remanescentes de quilombo, deve considerar muito além da oferta regular e permanente de uma alimentação escolar condizente com a identidade cultural dos(as) estudantes quilombolas. Significa, na prática, que os setores públicos, como saúde, educação, e agricultura devem se articular para garantir a manutenção das tradições culturais de cultivo de alimentos, incluindo a preservação das sementes crioulas e animais da região, as comidas e os modos de preparar a alimentação. Apontam para a impossibilidade de desassociação da merenda escolar de um posicionamento favorável à regulação fundiária, como a plenificação do direito humano à alimentação adequada e a proteção dos estudantes quilombolas da InSAN.

Cardozo (2017) desenvolveu uma pesquisa sobre a alimentação de escola na Comu-

nidade Negra Rural de Colônia do Paiol, em Mina Gerais, nos anos de 2016 e 2017. Os resultados mostram que o não cadastramento da unidade escolar na modalidade quilombola, junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) impede o acesso às políticas públicas condizentes, como um repasse financeiro de maior valor, para a compra de gêneros alimentícios da alimentação escolar. As questões de não regulação fundiária da comunidade quilombola, por vez interferem no desenvolvimento da agricultura familiar quilombola e, torna-se uma barreira para o acesso dos(as) trabalhadores(as) rurais ao mercado institucional do PNAE.

Oliveira, Santos e Moreira (2018) ao analisarem o cardápio escolar quilombola rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA relataram os desafios de atendimento da lei do PNAE, no que diz respeito à alimentação adequada à identidade cultural quilombola e identificam estigmas associados a essa alimentação. Corrêa, Cardoso, Silva (2020), ao analisarem a oferta das refeições pelo PNAE e a história e identidade alimentar do quilombo de Umarizal, Baião, Pará, encontrou que os sujeitos locais percebem um descompasso entre a alimentação escolar e a cultura local, incluindo a persistência do estigma que a alimentação oferecida é destinada a pessoas carentes.

Nos estudos realizado por Carvalho, Silva (2010) e Zanlourensi *et al*, 2019 encontramos perspectivas positivas dos participantes relação ao PNAE. O primeiro analisa as percepções simbólicas e sociais relacionadas à oferta de alimentos da produção da agricultura familiar ao PNAE, por meio da implantação do Programa de Aquisição de Alimentos, como estratégia de promoção a segurança alimentar e nutricional, no Quilombo de Tijuaçu, Senhor do Bonfim, Bahia e conclui que, mesmo com tantas dificuldades, o PNAE é visto como uma possibilidade de grandes transformações, à medida que promoverá renda aos agricultores familiares e uma alimentação escolar saudável para os(as) alunos. Já o segundo estudo, realizado no quilombo do Morro do Fortunato, em Garopaba, Santa Catarina, encontramos que os(as) quilombolas reconhecem o PNAE como uma política pública que contribui para a concretização da SAN.

Estudos a respeito da alimentação escolar dos quilombolas, ainda são poucos. No entanto, naqueles encontrados, pode-se afirmar que existe um consenso, uma vez que todos apontam a necessidade de maior empenho para que uma alimentação condizente com a identidade cultural seja de fato implementada. Para isso, os estudos apontam entre outras ações a apresentação do PNAE para as CRQ e para a sociedade do entorno, ter um interlocutor entre a comunidade e a escola, sensibilizar os alunos da importância histórica da sua alimentação, re-conhecer os alimentos que promovem a nutrição, realizar atividades artísticas e culturais que envolvam alunos, professores, equipe da cozinha e comunidade, avaliar o estado nutricional dos alunos, realizar oitivas dos alunos, estruturar física e funcional os espaços onde são preparadas as refeições, buscar parcerias e qualificação junto aos agricultores locais, inserir preparações tradicionais, mesmo que adaptadas no cardápio bem como realizar testes de aceitação e capacitar

todos os envolvidos na alimentação escolar dos quilombolas (SOUSA *et al*, 2013; CARDOSO, 2017; CORRÊA, CARDOSO, SILVA, 2020)

Diante do cenário exposto, consideramos importante convidarmos a nutricionista Ana Paula Scudieri para compartilhar as suas experiências como RT em Quissamã, especialmente no âmbito da alimentação oferecida a Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo, localizada no território da CRQ Machadinha. A entrevista semi-estruturada foi realizada por uma extensionista do Projeto CulinAfro, em setembro de 2019, na sala do Departamento de Nutrição Escolar da Secretaria Municipal de Educação, Quissamã/RJ. Após a gravação, o material foi transcrito e apreciado pela entrevistada.

Para Minayo (1992) e Duarte (2004) a entrevista é um instrumento que possibilita ao entrevistador discorrer sobre o tema proposto, sem haver respostas ou condições prefixadas, permitindo um aprofundamento, coletando indícios dos modos como cada um dos sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior de um determinado grupo.

Segundo Duarte (2004) durante a realização da entrevista a pesquisadora atua como mediadora para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzindo o outro a se voltar sobre si próprio; incitando-o a relacionar os temas e sua prática cotidiana. Duarte (2004) também sugere que a entrevista oferece ao interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, sua história. Ao mesmo tempo em que a entrevistada fornece o material para a elaboração do capítulo, está também refletindo sobre sua experiência profissional e dando um novo sentido a ela. Avaliando seu contexto de trabalho, ela estará se autoavaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutora e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias.

A entrevista com a nutricionista Ana Paula Scudieri

Entrevistadora: "Conte-nos um pouco sobre a equipe do Departamento de Nutrição Escolar em Quissamã?"

Ana Paula Scudieri: "Somos duas nutricionistas e três profissionais de apoio técnico. Eu, Ana Paula Scudieri, formada em Nutrição (UFF), especialista em Nutrição Materno-infantil (Instituto Fernandes Figueira/Fiocruz), em Gestão em Saúde (Fiocruz) e em Saúde Pública (Unesa). Eu assumi a responsabilidade técnica do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) do Município de Quissamã/RJ, há 21 anos, através do concurso público. Encontrei o programa organizado, já descentralizado e no modelo de gestão própria. Os méritos desse formato encontrado devem ser dados a atuação da nutricionista Ester Costa, quem me antecedeu, e como curiosidade foi minha professora na UFF."

"Além de mim, a Mariana Oliveira Monteiro, nutricionista formada pela Faculdade Redentor, especialista em Gestão de Unidades de Alimentação e Nutrição (UniFOA) e Vigilância Sanitária e Controle de Qualidade dos Alimentos (Faculdade Redentor), é responsável pela alimentação oferecida nas três creches, pois o público da educação infantil possui especificidades em relação à alimentação, isto é, há uma heterogeneidade alimentar que varia desde aquelas crianças que recebem fórmulas lácteas artificiais, àquelas em alimentação complementar ou fazendo a evolução das consistências."

"No apoio técnico temos as seguintes profissionais: Norma de Azevedo Nascimento, Pedagoga (Cândido Mendes), concursada com Merendeira, e atua como supervisora da Merenda Escolar; Sebastiana Maria Pinto Manhães, Normal Superior (Cândido Mendes), concursada como Agente Administrativo, Diretora de Departamento da Nutrição Escolar, atua como supervisora da Merenda Escolar e; Josefa do Desterro, Normal Superior (Cândido Mendes), concursada como auxiliar de serviços gerais, e atua como supervisora da merenda escolar."

"Elas são responsáveis por acompanhar a execução do PNAE nas escolas. Verificam as demandas, para as quais buscamos soluções, sejam aquelas oriundas da falta de algum gênero alimentício ou de manutenção dos equipamentos, por exemplo. Elas utilizam um check list para conferir o armazenamento dos gêneros alimentícios e produtos de limpeza, a execução do cardápio, a recepção dos gêneros alimentícios, entre outros. Acompanham, ainda, a entrega dos fornecedores na nossa central (o CIEP), fazem a conferência da quantidade, qualidade, assim como a distribuição dos mesmos para as unidades escolares."

Entrevistadora: "Fale um pouco sobre o PNAE em Quissamã, por gentileza?"

Ana Paula Scudieri: "O PNAE de Quissamã atende a 12 escolas e 3 creches, chamadas de centros de educação infantil. São 4076 estudantes, distribuídos nas modalidades creche turno normal (n=299) e integral (n= 334), pré-escolar turno normal (n=551) e integral (n=32), fundamental turno normal (n=2581) e integral (n=66), Educação de Jovens e Adultos fundamental (n=114), atendimento escolar especializado (n=99). Na modalidade escolar quilombola temos creche integral (n=8), pré-escolar integral (n=33) e fundamental integral (n=64). (FNDE, 2020)."

"Nesses vinte anos de atuação como RT do PNAE, destaco a promulgação da lei nº 11.947/09 (BRASIL, 2009) que trouxe questões fundamentais para a estrutura do PNAE. Um marco importante foi a obrigatoriedade de compra de, no mínimo, trinta por cento dos gêneros alimentícios da agricultura familiar. A partir dessa lei, os recursos vieram com valores diferenciados, com a intenção concreta de incentivo ao município para ter um olhar mais cuidadoso com a educação infantil, com o Programa Mais Educação e com a Educação Especial. O Ensino Médio e a EJA, pela nova lei, passaram a ser contemplados pelo PNAE. E ainda, gostaria de destacar, os recursos e recomendações diferenciadas para as escolas quilombolas."

"A União repassa, aos municípios, um valor por aluno, por dia letivo, considerando o número de estudantes registrados no Censo escolar do ano anterior. No entanto, em Quissamã, a prefeitura adiciona ao valor per capita, duas a três vezes mais do que o valor enviado pela esfera Federal."

"Em 2004, o PNAE de Quissamã/RJ recebeu o Prêmio do Gestor Eficiente da Merenda Escolar na categoria "Desenvolvimento Local", em decorrência da compra direta de água de coco e pães dos produtores locais. Com a aquisição da água de coco produzida na região era possível beneficiar cerca de 80 produtores(as) rurais e 320 cooperados(as). Em relação a produção de pães, essa compra institucional privilegiava a padaria-escola, que além da fabricação de alimentos de qualidade, possibilitava a formação de aprendizes de padeiro. Um total de 102 mil reais foram gastos anualmente com os alimentos citados e beneficiou a 3600 estudantes da rede pública de educação básica."

Entrevistadora: "Conte-nos um pouco mais sobre a agricultura familiar, por favor."

Ana Paula Scudieri: "Em relação à agricultura familiar, em 2010, Quissamã/RJ esteve entre os primeiros municípios do estado do Rio de Janeiro que atingiram o mínimo de compra de 30 por cento de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar. A parceria do Departamento de Nutrição Escolar, da Secretaria Municipal de Educação e os servidores da Secretaria de Agricultura potencializou a produção pela agricultura familiar para a alimentação escolar. A agricultura familiar local passou a produzir tomate, alface, tempero verde, couve, aipim, beterraba, cenoura, farinha abóbora, polpa de acerola, entre outros alimentos que eram muito utilizados no cardápio escolar. Enfim, a gente começou a enriquecer o cardápio com os alimentos da agricultura familiar. O nosso cardápio já tem uma variedade e qualidade interessante de hortaliças. Compramos morango, mamão, melancia, laranja lima, maracujá, tangerina, abacaxi. Porém, em relação às frutas, a preferência das crianças é a melancia."

"Em 2000 aconteceu um boom da agricultura familiar. Vários(as) agricultores(as) nos procuraram, porque queriam fazer horta, vender para a alimentação escolar. Então, a gente indicava para o pessoal da Secretaria de Agricultura a fim de orientá-los(as) dentro das regras competentes, que compreende a aquisição de uma documentação apropriada. Alguns(mas) agricultores(as) familiares que fornecem para o PNAE não são Machadinha, mas são do entorno. Nós temos atualmente, 25 agricultores(as) familiares fornecendo para a alimentação escolar. No ano passado eram 21, então aumentou."

Entrevistadora: "Estamos ávidas por conhecer a sua experiência com a alimentação escolar na CRQ Machadinha. "

Ana Paula Scudieri: "A Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo, localizada em Machadinha, até então era uma escola estadual, e em 2008, foi municipalizada. A Lei nº 1.1947 chegou no ano seguinte, em 2009, e colocou a questão do quilombola na pauta, nos impulsionando a pensar e a realizar mudanças com a alimentação escolar

quilombola. Para isso, contamos com o apoio da Norma de Azevedo Nascimento, cuja família é oriunda da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinho. Acreditamos que seria pertinente tê-la como responsável por acompanhar a alimentação quilombola. "

"Entre os anos 2002-2003, havia muitas crianças da Escola Felizarda com baixo peso e em risco nutricional, por isso o Departamento de Nutrição Escolar construiu uma rotina de acompanhamento nutricional dos(as) estudantes. Costumávamos fazer a avaliação nutricional mensalmente e, além disso, oferecíamos suplementos alimentares de alta densidade energética, como o S, Nk e ainda o F- M F, para esse grupo de alunos e eles adoravam. Fazíamos, ainda, um cardápio diferenciado para essa escola: mais proteico, com mais frutas e verduras. "

"Em 2009, em virtude de força da lei nº 1.1947, começamos a realizar uma pesquisa sobre a alimentação da CRQ Machadinho e para isso, mais uma vez contamos com a experiência e vínculos de Norma de Azevedo Nascimento. "

"Ouvimos muito a respeito de um peixe chamado Sassá, utilizado como ingrediente de um bolinho semelhante ao bolinho de bacalhau. Soubemos que os quilombolas apreciavam um bolinho de feijão, feijão com peixe e abóbora, sopa de farinha, bolo com farinha de mandioca. Costumavam consumir bertalha com ovos, farofa de couve. A farinha de mandioca é bastante apreciada e isso tem relação com as casas de farinha do Núcleo Comunitário Sítio Santa Luzia, Bacurau e Mutum. "

"Partimos dessas referências para os ajustes do cardápio escolar quilombola. Eu, particularmente desconheço esse peixe (Sassá). Acredito que não deva ser uma espécie comercializada, possivelmente deve ser pescado nos rios próximos ao Quilombo. Esse é um exemplo dos desafios que começaram a surgir para trazer a comida quilombola para o prato da escola. Temos também os desafios intergeracionais com os gostos em relação às comidas tradicionais. Os(As) mais jovens parecem não apreciar tanto esses sabores. Ficamos temerosas de investir em uma mudança tão importante e não serem bem aceitas. Pensamos em fazer algumas oficinas culinárias com as avós e bisavós, tentar achar o sassá, fazer um bolinho para eles degustarem. Preparar o bolinho de feijão. Fazer um encontro intergeracional, onde os(as) estudantes e os(as) mais idosos(as) da CRQ Machadinho estivessem juntos, cozinhando e degustando cada uma dessas preparações. Imaginem, seria lindo! Acontece que alguns mais idosos e idosas foram partindo e perdemos essa possibilidade, incluindo algumas tradições alimentares. "

"Mesmo assim, investimos na oferta de algumas preparações durante o ano, fomos pontuando em alguns cardápios. A gente começou a criar e adaptar alguns pratos. Fizemos a feijoada light; a galinha caipira com aipim, o feijão tropeiro, o arroz carreteiro, umas coisinhas assim. Algumas preparações são mais polêmicas, como a sopa. Nem todos conseguem apreciar o seu valor tão nutritivo. O angu doce, preparação que utilizávamos como recurso emergencial quando tínhamos algum problema intransponível

na estrutura da cozinha ou num dia de limpeza, por exemplo, recebeu muitas críticas. Então, a gente aboliu, terminantemente, a merenda doce."

"É preciso ressaltar, não posso me esquecer, que a Coordenação Pedagógica da escola Felizarda Maria Conceição de Azevedo nos auxilia muitíssimo, trazendo o tema quilombola para a escola, incluindo a alimentação. Percebemos outras questões que acontecem frequentemente. Quando o estudante quilombola vem para o centro, cursar o 2º segmento do ensino fundamental, temos dificuldade de fazer o cardápio adaptado culturalmente. "

"E por fim, não poderia deixar de mencionar que a gente sente saudades do coleginho estadual lá no cantinho, dobrando a Estrada do Bacurau, sentido Lagoa Feia. A escola não era bonita, mas a gente adorava entrar lá. A gente passava o dia pensando as crianças e desenvolvendo atividades educativas. Machadinha sempre foi uma comunidade muito gostosa de se trabalhar. Depois veio aquela escola grande e a gente sente falta de uma adesão maior. "

"Somado a isso, ampliaram-se as nossas atribuições e o número de escolas da rede. Estamos assoberbadas de trabalho e isso nos impede de estarmos tão próximas como gostaríamos ou investindo nessas pesquisas, testes de cardápio e ações educativas. A gente vem tentando. Seria muito bom se tivéssemos mais um membro no QT para se dedicar a essas tarefas."

Entrevistadora: "Você comentou sobre a Educação Alimentar e Nutricional, pode falar um pouco mais?"

Ana Paula Scudieri: "Percebemos que, no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, os estudantes que comiam frutas e verduras com a máxima tranquilidade, começavam a rejeitar esses alimentos. É um exemplo clássico. Então como é que a gente vai fazer? Essa é outra dificuldade. O hábito da criança muda para uma predileção por biscoitos recheados, por exemplo, pois já tem acesso em espaços fora do cardápio escolar, devido à globalização."

"Sobre os desafios acima retratados, decidimos investir em Educação Alimentar e Nutricional. Sendo assim, trouxemos para a agenda local a celebração da Semana de Alimentação Escolar (SAE), uma estratégia importante para difusão de informação e motivação às práticas alimentares saudáveis. A SAE foi instituída na rede pública de ensino em 1959, por meio de decreto federal, como componente educativo da Campanha Nacional de Merenda Escolar. "

"Até o início da década de 2000, era comemorada na última semana do mês de março de cada ano. No processo de descentralização do PNAE, o Governo Federal revogou o decreto que criava a SAE e incentivou os municípios a definirem uma data para este evento dentro de seu calendário escolar. Na cidade do Rio de Janeiro, as Secretarias de Saúde e Educação definiram que a SAE seria comemorada na terceira semana de maio de cada

ano. Esta decisão foi formalizada por meio do Decreto nº 22.854 de 28 de Abril de 2003. O Instituto de Nutrição Annes Dias é o responsável pela organização da SAE no município. A expansão deste evento para a rede Estadual ocorreu em 2006, após a formalização por meio da Lei Estadual nº 4.856 de 28/09/2006 (RIO DE JANEIRO, 2005). "

"A SAE propõe a cada ano um tema em torno do qual são realizadas atividades integradoras envolvendo diferentes disciplinas e séries. São atividades lúdicas como feiras, teatros, festivais, exposição de trabalhos, corais e que, muitas vezes, trazem a família para a escola. A partir de 2009 o Núcleo Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar/RJ (Nucane RJ) se tornou parceiro do Instituto de Nutrição Annes Dias na escolha do tema e na construção da cartilha, um material didático, norteador e mobilizador de iniciativas envolvendo a comunidade escolar, favorecendo a reflexão sobre o tema escolhido (RIO DE JANEIRO, 2009). A expectativa é que o tema seja trabalhado em várias ocasiões e em diversas disciplinas curriculares, para além da Semana, estimulando a integralidade do ensino, a interdisciplinaridade e a promoção da saúde. "

Entrevistadora: "Como vocês organizam o cardápio e as compras dos gêneros alimentícios?"

Ana Paula Scudieri: "A gente procura ter um olhar diferenciado. Geralmente nos municípios maiores existe um cardápio para toda a rede. Aqui a gente pode elaborar até três, por exemplo. "

"As compras são realizadas através de processos licitatórios, por registro ou pregão presencial. Cada grupo de alimentos tem o seu próprio processo (hortifruti, carnes, gêneros secos). "

"Para evitar problemas e receber gêneros alimentícios de boa qualidade procuramos detalhar bem as características que desejamos, já que não é possível indicar a marca comercial. Se não fizermos assim, recebemos materiais de baixíssima qualidade, as crianças rejeitam e tudo vai para o lixo, um desperdício do dinheiro público. Os campeões, nessa batalha com os fornecedores são o azeite de oliva extravirgem, o macarrão e os biscoitos."

"Ficamos sempre atentas às entregas. Caso o fornecedor não nos envie um alimento, ou forneça gêneros sem qualidade ou, ainda, com características sensoriais inadequadas, realizamos a devolução e notificamos aos órgãos competentes. Tudo precisa ser registrado e a documentação deve ser guardada. Caso não encontremos uma solução, abrimos um processo administrativo, para evitar que a empresa participe da licitação novamente. "

"Uma vez por semana recebemos hortifruti. Já as carnes são entregues a cada 20 ou 30 dias. Estocamos um pouco nos nossos freezers. Os transportes para as entregas são o nosso maior desafio, pois quando um carro quebra, desorganiza todo o nosso esquema de distribuição. Os fornecedores, às vezes querem utilizar essa justificativa de não es-

tarem com o transporte em condições de fazer a entrega, mas como já estamos a tanto tempo atuando no PNAE, não aceitamos essa desculpa. E insistimos para que os acordos e prazos sejam devidamente cumpridos."

"Outro desafio, vou contar. Uma vez pedimos um suco integral feito somente com a fruta, infelizmente as crianças não apreciaram o sabor concentrado. Então, lidamos com os gostos. Observamos que elas e eles pediam às merendeiras para abrir a caixinha e acrescentar um pouco de água e açúcar. Trabalhar com alimentação coletiva na saúde pública é estar aberta a experiência, apreços e rejeições. São alguns de nossos desafios, mas seguimos tentando melhorar sempre."

"O Programa Nacional de Alimentação preconiza pelo menos três dias de fruta e verduras. Quando a gente coloca a fruta todos os dias da semana, ao término do serviço, o lixo fica cheio. Maçãs, bananas, laranjas. É de dar dó. Mas por sermos uma cidade pequena, conhecemos as características das escolas, as preferências alimentares e vamos adaptando para que a aceitação seja maior. Então a gente busca valorizar essas especificidades. Na escola Delfica de Carvalho Wagner, em Barra do Furado, localidade próxima ao mar e com vocação pesqueira, os estudantes não apreciam o peixe. "

"Em algumas unidades escolares a gente não monta o prato, mas oferece a opção do estudante escolher o que gostaria de comer. Por exemplo, a preparação quibebe é feita de forma separada, abóbora e a carne seca separada; ou a jardineira de legumes, a gente deixa a carne separada dos legumes, pois de outro modo, já percebemos, que vai muita coisa pro lixo. Se alguém desavisado visitar a escola, no horário da merenda e observar o estudante comendo somente arroz, por sua escolha, por exemplo, pode interpretar a cena equivocadamente e até, registrar a imagem e publicizar, insinuando a falta de elementos na merenda. O cardápio do dia pode ter sido arroz, legumes e carne, mas a imagem de um estudante comendo apenas arroz, pode ganhar proporções inimagináveis em uma cidade pequena."

Entrevistadora: "Quais são os principais desafios e potencialidades?"

Ana Paula Scudieri: "Eu sinto falta de ter outro profissional nutricionista que atue mais na vertente pedagógica. Quando o volume de burocracias era menor, eu mesma fazia. Íamos para Machadinho, realizávamos atividades educativas, do tipo feirinhas e tudo mais."

"A gente tem uma vantagem, o pessoal da saúde tem um número maior de nutricionistas da área técnica de alimentação e nutrição, do Programa Bolsa Família. Então estão sempre pesando, medindo e em diálogo com o Posto de Saúde da Família localizado na Machadinho. Então eles conseguem elaborar um relatório, através do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN), e por isso temos acesso. Então, as informações sistematizadas por elas alimentam o nosso trabalho."

"Outro desafio está na elaboração das fichas técnicas. Eu preciso das ficha técnica de todos os cardápios, mas quando começo a fazer aparece uma urgência e preciso resol-

ver. Reinício em outro momento, mas surge outro problema para resolver. Nas creches conseguimos organizar esse material técnico. Já nas escolas precisamos atualizar. "

"Outro aspecto são as compras da agricultura familiar. A gente gostaria de comprar bem mais aqui no município, no entanto, nem todos(as) os(as) produtores (as) estão cem por cento habilitados(as). Nem todos os gêneros estão disponíveis em todas as estações, precisamos estar sempre atentas a safra. "

"Às vezes o pequeno agricultor ou agricultora tem dificuldades de armazenar o alimento. O feijão é um exemplo. Houve situações que deu bicho ou bolor, não recordo bem, devido ao mau armazenamento."

"Teve uma época que os produtores da Barra do Furado (Quissamã), produziam hambúrgueres, almôndegas com carne de peixe. Era muito legal. A gente até tentou comprar esse alimento beneficiado, mas caiu na questão dos selos, da certificação do produto artesanal. A gente só fez uma experiência, uma pena. A gente já ofereceu água de coco, melzinho. A gente sempre tenta. Tem épocas que a gente consegue mais, depois a gente consegue menos, mas a gente tenta, tenta sempre."

"A merenda deixou de ser um simples lanche para uma grande refeição. A gente tinha muita merendeira cansada, pois o trabalho é realmente exaustivo. Sempre realizamos o treinamento e a capacitação delas, para o trabalho. Quando a gente não traz um profissional de fora, a gente faz em parceria com a vigilância sanitária."

"Temos boas conquistas, também. Em 2004 quando chegou uma revistinha falando que tinha o Programa Fome Zero e que haveria o primeiro Prêmio Gestor Eficiente da Merenda Escolar, sem pretensão alguma, comecei a escrever. Organizei a documentação, coloquei no envelope e enviei. Para a nossa surpresa passamos para a próxima etapa. Veio uma representante do Programa do Fome Zero verificar a veracidade do material que enviamos. Ela fotografou as escolas, nos entrevistou. Passamos para outra etapa e fomos finalistas. Em seguida recebemos outro profissional, do jornalismo. Ele fotografou e fez as entrevistas. Quando a gente ficou sabendo que fomos os vencedores, foi uma alegria sem igual."

"Em 2017 ficamos entre os 25 municípios brasileiros ganhadores do Prêmio Gestão das Boas Práticas de Agricultura Familiar para a Alimentação Escolar, com o relato de experiências "Ações intersetoriais valorizam o agricultor familiar e ampliam a oferta de alimentos saudáveis nas escolas", com o apoio financeiro da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura. Fomos em Brasília receber o livro, o certificado e apresentar um vídeo institucional com o relato da experiência. Foi uma parceria bem legal com a Secretaria de Agricultura e Desenvolvimento Econômico, do município Quissamã/RJ."

Considerações finais

Os desafios continuam e são muitos, cada dia aparece um nó crítico que precisa ser

desfeito, mas seguimos em frente, tentando levar uma alimentação saudável aos(as) nossos(as) alunos, levar comida de verdade.

Temos agora que colocar em prática a nova Resolução CD/FNDE nº 06, de 8 de maio de 2020 (BRASIL, 2020), que vai em concordância ao Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014), com orientações sobre a alimentação nos dois primeiros anos de vida. Teremos muitos embates pela frente, principalmente na retirada do açúcar e outros alimentos. Na alimentação oferecida aos(as) estudantes de até 3 anos de idade, fazemos uma compra de alimentos isentos de açúcar adicionado e de conservantes, a exemplo dos sucos (100% natural). No entanto, em nossa experiência com os estudantes das creches, houve rejeição geral e, provavelmente, as famílias levarão algum tempo para compreenderem as mudanças.

Outro desafio será com as merendeiras, que não são cozinheiras formadas, mas terão que produzir preparações bem mais elaboradas para podermos colocar em prática a nova Resolução do FNDE (BRASIL, 2020). Para todos os futuros desafios, buscaremos soluções em equipe e temos certeza que iremos alcançar bons resultados,

Com toda problemática encontrada e ainda com as que aparecem pelo caminho, não devemos desistir, e sim parar, respirar e pensar nesses(as) estudantes, na diferença que fizemos e podemos fazer e que boas ações são reconhecidas.

Recentemente, o município de Quissamã foi convidado para participar do projeto de pesquisa “Análise de programas de alimentação, nutrição e saúde no contexto escolar”, referente ao monitoramento do Centro Colaborador de Alimentação e Nutrição Escolar (CECANE/UFF), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O município foi selecionado por critérios técnicos pelo FNDE e por se encontrar em um patamar de gestão positiva.

Aliado a esses desafios devemos ter bons olhos para o momento atual em que os olhos estão voltados para as movimentações que valorizam o povo negro em especial a sua alimentação, e considerando a retomada para os espaços escolares em meio a pandemia do coronavírus, tendo a boa alimentação como aliada.

Especial atenção também deve ser direcionada para o incentivo das práticas de cultivo, caça e pesca das CRQ, de modo a incentivar e possibilitar a comercialização desses alimentos para a própria escola, gerando renda e sustentabilidade para a comunidade.

Não obstante, é urgente também dar maior atenção aos(as) agricultores(as) familiares quilombolas, por meio de qualificações, que podem ser concebidas por meio de listas de verificação, capacidade de produção, armazenamento e entrega.

A alimentação escolar quilombola apresenta-se como mais uma forma de resistência, valorização da cultura e uma potência de inserção de uma alimentação pautada na oferta de alimentos in natura e minimamente processados, e com isso fortalecer a economia local o próprio PNAE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, L L; MARTINS, F A; FLIT, R. Programa Brasil quilombola: avanços e desafios. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**. – N.20(2014)-. Brasília, DF: , 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 de novembro de 2020.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Aprovado em 05 de junho de 2012b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de novembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº26**, 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. DOU 2013a.

_____. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica**. Política Nacional de Alimentação e Nutrição/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. 1. ed., 1. reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_alimentacao_nutricao.pdf

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia Alimentar para a população brasileira**. 2 ed. Brasília: Distrito Federal, 2014. 156p.

_____. Ministério da Educação. **Alunado por ação do Programa Nacional de Alimentação Escolar** / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnaeweb/publico/relatorioDelegacaoEstadual.do>. Acesso em 10 de novembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 6**, de 08 de maio de 2020. Disponível em : <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13511-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-6,-de-08-de-maio-de-2020>. Acesso em 10 de novembro de 2020.

CARDOZO, A L M. A alimentação escolar quilombola na comunidade negra rural de colônia do Paiol no município de Bias Fortes/MG, entraves e perspectivas. **Geografia das redes de mobilização social da América Latina**. 2017 Disponível em https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt17_1506911830_arquivo_artigosinga20. Acessado em 30 de nov. 2020.

CARVALHO, A S; SILVA D O. O programa nacional de alimentação escolar como instrumento de ressignificação da produção de alimentos no Quilombo de Tijuáçu. **Gestão em Saúde Pública: Estudos de Avaliação**. 2010. Disponível em: (https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/42196/2/Cap_O%20programa%20nacional%20de%20alimenta%C3%A7%C3%A3o%20escolar.pdf);

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS (CFN). **Resolução CFN nº 465**. Dispõe sobre as atribuições do nutricionista, estabelece parâmetros numéricos mínimos de referência no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE) e dá outras providências. 2010.

CORREIA, N A F; CARDOSO, L F; SILVA, H P. Comida de quilombo na merenda escolar: interfaces entre a cultura alimentar e o programa nacional de alimentação escolar. **Amazônica - Revista de Antropologia**. Set 2020. Disponível em: (<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/viewFile/8497/6522>);

COSTA, R.R.S. Em busca das concepções do saudável: a fala de gestores e responsáveis técnicos do Programa Nacional de Alimentação Escolar de municípios do Rio de Janeiro **[dissertação]**. Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação em Alimentação Nutrição e Saúde, Instituto de Nutrição, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2012.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Informações quilombolas. **Certidões expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs)**. Atualizada até a portaria nº 118/2020, publicada no dou de 20/07/2020. Disponível em http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551, acesso em 10 de novembro de 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. Pesquisa de orçamentos familiares- POF 2017-2018: análise da segurança alimentar no Brasil / IBGE, **Coordenação de Trabalho e Rendimento**. - Rio de Janeiro : IBGE, 2020. Disponível em:<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101749.pdf>

INEPDATA. **Estatísticas do Censo Escolar. Panorama de Matrículas da Educação Básica**. 2019. Disponível em <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal> Acesso em 10 de novembro de 2020.

MINAYO, M C S. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São

Paulo: Hucitec, **ABRASCO**, 1992. 269 p.

OLIVEIRA, N B; SANTOS, A R; CARDOSO, E A M. Programa Nacional de Alimentação Escolar de Educação Quilombola: a rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA. **Revista Amazônida**: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da Universidade Federal Do Amazonas, 3(1), 46-64, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/amazonida/article/view/4428>. Acesso em 13 de novembro de 2020.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil. Instituto de Nutrição Annes Dias (INAD). **Semana de alimentação escolar. Água: alimento essencial à vida**. 2009. Disponível em: <http://www.saude.rio.rj.gov.br>. Acesso em: 13 de junho de 2011.

_____. Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil. Instituto de Nutrição Annes Dias (INAD). **Semana de alimentação escolar**. 2005a. Disponível em: <http://www.saude.rio.rj.gov.br>. Acesso em: 3 de mar, 2020.

SILVA, T D. Educação escolar quilombola no Censo da Educação Básica. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 1990- ISSN 1415-4765. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2081.pdf

SOUSA, L M de et al. Alimentação escolar nas comunidades quilombolas: desafios e potencialidades. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 4, p. 987-992, Apr. 2013 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000400011&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000400011>.

ZANLOURENSI C B; NEVES J; LEITE M S; GABRIEL C G et al. O Programa Nacional de Alimentação Escolar e Agricultura Familiar de Povos e Comunidades Tradicionais: O Caso da Comunidade Remanescente de Quilombo Morro do Fortunato, em Garopaba, Santa Catarina. In: Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Soberania e Segurança alimentar, 2019, Goiânia. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/enpssan-2019/papers/o-programa-nacional-de-alimentacao-escolar-e-agricultura-familiar-de-povos-e-comunidades-tradicionais--o-caso-da-comunid>> Acesso em: 13 nov. 2020.

Capítulo X

Estado Nutricional e alimentação escolar de estudantes da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha, Quissamã/RJ

Ana Lúcia Muniz
Rute Ramos da Silva Costa
Ainá Innocêncio Gomes da Silva
Etienne Silva Madureira

Introdução

A transição alimentar e nutricional, globalmente conhecida, vem ocorrendo ao longo dos anos e modificado o perfil epidemiológico da população. Tais mudanças têm atingido, cada vez mais cedo, crianças e adolescentes e implicam na saúde e na perspectiva de vida na fase adulta. No Brasil, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), observa-se a diminuição da desnutrição em crianças, adolescentes e adultos mas por outro lado, o aumento do sobrepeso e obesidade em todas as faixas etárias da população (IBGE, 2010).

O ambiente escolar tem se apresentado como importante aliado no que diz respeito à função social de promoção da saúde por meio de práticas educativas. Sendo a escola o local ideal para o desenvolvimento e formação plena do cidadão, o tema saúde deve ser abarcado neste espaço. Consideramos ainda que o espaço escolar possibilita a realização do levantamento de dados para a avaliação do estado nutricional de escolares e facilita o processo de monitoramento da saúde dos estudantes (BRASIL, 2007).

Em relação à Educação Escolar Quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) de 2012, propõe que as escolas quilombolas devem ser reconhecidas e valorizadas em sua diversidade cultural com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional. A alimentação escolar, por sua vez, deve estar fundamentada na cultura alimentar do grupo quilombola, considerando as suas interações com o meio ambiente. Segundo o Art. 33 da diretriz, o projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais (BRASIL, 2012).

As diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), inscritas na Lei nº 11.947/2009, no Art. 2º inciso V concordam com as Diretrizes da Educação Quilombola e estabelece que deve existir o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e, preferencialmente, pela agricultura familiar e empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos.

(BRASIL, 2009)

Segundo o PNAE os cardápios da alimentação escolar devem ser elaborados pelo Responsável Técnico (RT), com utilização de gêneros alimentícios básicos, de modo a respeitar as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura alimentar da localidade e pautar-se na sustentabilidade, sazonalidade e diversificação agrícola da região, e na alimentação saudável e adequada, conforme a Resolução CD/FNDE nº 26/2013 (BRASIL, 2013).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) propõe que os governos forneçam informações à população para facilitar a adoção de escolhas alimentares mais saudáveis. Com esse intuito, em 2014, foi elaborado o Guia alimentar para a população brasileira (BRASIL, 2014), propondo que a alimentação deve ser referenciada pela cultura alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; acessível do ponto de vista físico e financeiro; harmônica em quantidade e qualidade, atendendo aos princípios da variedade, equilíbrio, moderação e prazer; e baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis para contribuir para a promoção da saúde.

O último documento citado pode ser considerado mais um aliado e referência nas escolhas alimentares da população e na composição da alimentação escolar. Uma de suas recomendações é a redução do consumo de Alimentos Ultraprocessados (AUP), por apresentar composição nutricional desbalanceada contendo aditivos químicos que modificam os alimentos de diversas formas além do excesso de calorias, sal e açúcar e ainda por impactar negativamente a cultura, a vida social e o meio ambiente (BRASIL, 2014).

O aumento do consumo de AUP tem acarretado inúmeros prejuízos à saúde da população e provoca a descaracterização das tradições alimentares locais (HLPE, 2017). Conseqüentemente boa parte dessas alterações também têm modificado o estado nutricional da população, com o aumento da prevalência de sobrepeso e obesidade que é um problema de saúde pública mundial (MONTEIRO *et al.*, 1995; POPKIN, 1999; HLPE, 2017). O aumento de doenças crônicas não transmissíveis (DCNTs), como Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) e Diabetes Mellitus (DM), são causadas por mudanças no perfil do consumo alimentar dessas populações. E tais mudanças no perfil nutricional da população tem atingido cada vez mais cedo crianças e adolescentes; o que gera preocupação na saúde dessa faixa etária (MONTEIRO *et al.*, 2011; MENDONÇA *et al.*, 2016; MENDONÇA *et al.*, 2017; FIOLET *et al.*, 2018). Por meio dessas informações, torna-se necessário estudos também em comunidades mais afastadas dos grandes centros urbanos.

A transição alimentar, ocorrida nos últimos anos, tem como motor central a globalização alimentar, que privilegia os AUP. Essa nova forma de se alimentar é perversa, pois rompe com as cadeias que constituem o sistema alimentar tradicional ou contra-hegemonico (MONTEIRO, 2017). Um AUP, por exemplo, não apresenta quase nada da versão original do alimento. Deste modo, observa-se a desvalorização das produções e tradi-

ções alimentares locais, rompimento do vínculo com a terra ou território, impactando assim as futuras gerações.

O consumo de AUP por comunidades tradicionais provoca mudanças profundas nos hábitos alimentares, nas práticas de produção e beneficiamento dos alimentos, na relação desta população com o território, rituais, memórias coletivas associadas a comida e pode, futuramente, levar à descaracterização e/ou extinção da cultura alimentar local.

As Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ) se tornam um importante local para a prática de estudos devido a sua história, diversidade e aspecto alimentar cultural, que deve ser valorizado e transmitido para as próximas gerações.

No município de Quissamã/RJ (Região Norte Fluminense), identificamos a CRQ Machadinho que possui grande importância histórica para a cidade e região; o que torna justificável o estudo com essa população, principalmente em crianças e adolescentes em idade escolar, nas quais os hábitos alimentares estão sendo formados. Com esse intuito foram avaliados o perfil nutricional e a merenda escolar dos estudantes da Escola Municipal Felizarda Maria da Conceição Azevedo localizada na CRQ citada.

A CRQ Machadinho foi reconhecida em 2006 como CRQ pela Fundação Cultural Palmares. Isto significa a possibilidade de titulação de seu território junto ao Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em nome de uma coletividade específica composta majoritariamente por pessoas negras. Machadinho está situada no município de Quissamã, ao norte do Estado do Rio de Janeiro, em uma região historicamente marcada pelo cultivo de cana-de-açúcar e, mais recentemente, pela exploração de petróleo (SONEGHETTI, 2016).

Atuou-se na e junto à comunidade escolar da Escola Municipal Felizarda Maria da Conceição de Azevedo, com intenções de conhecer o estado nutricional dos estudantes regularmente matriculados na instituição de ensino e ainda analisar aspectos nutricionais e culturais dos cardápios planejados para a unidade escolar com base no Guia Alimentar para a população brasileira (GAPB) e os referenciais alimentares locais. Dessa forma, conheceríamos os hábitos alimentares atuais dessa população para que, futuramente, seja possível o desenvolvimento de atividades de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), como forma de favorecer o diálogo com a escola e a comunidade, visando o conhecimento para a promoção da prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis e, conseqüentemente, a valorização da cultura alimentar local.

Portanto, nosso objetivo foi avaliar o estado nutricional dos estudantes e analisar os aspectos nutricionais e culturais dos cardápios oferecidos na merenda escolar da Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo, localizada na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinho, Quissamã/RJ.

Entendemos que para alcançar tal objetivo seria necessário estimar a prevalência de baixo peso, eutrofia, sobrepeso e obesidade em estudantes da Escola Municipal Felizarda

Maria da Conceição de Azevedo; analisar aspectos nutricionais e culturais de cardápios planejados para a unidade escolar Felizarda, com base no GAPB de 2014 e os referenciais alimentares locais; e desta forma, contribuir para o processo de reorientação da modalidade escolar por meio da implementação das DCNEEQ no que se refere à alimentação escolar.

Caminho metodológico

Tratou-se de um estudo transversal, proveniente do recorte da linha de base do projeto de pesquisa “Alimentação escolar entre Povos e Comunidades Tradicionais: aprendizagens e estratégias para a Segurança Alimentar e Nutricional”, financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), (Edital CNPq/MCTIC N. 016/2016), dirigido à CRQ de Machadinha localizado no município de Quissamã-RJ e a uma comunidade de pescadores artesanais, em Quintero, Valparaíso, Chile. O estudo, no Brasil, foi realizado com estudantes regularmente matriculados na Escola Municipal Felizarda Maria da Conceição Azevedo, que aqui chamaremos de “Escola Felizarda”. Todas as turmas foram selecionadas e fizeram parte da amostra a Educação Infantil (Maternal II, Primeiro Período, Segundo Período) e o Ensino Fundamental I (Nível 1, Nível 2, Nível 3, Quarto Ano e Quinto Ano).

Todos os escolares que estavam presentes nos dois dias de avaliação fizeram parte do estudo. Foram excluídos os escolares que não estavam presentes nos dois dias de avaliação e uma criança com deficiência física, pois não dispúnhamos de equipamentos adequados para a realização da avaliação antropométrica. Sobre este aspecto, fazemos uma autocrítica a nossa incapacidade de realizar tal ação e esperamos, nas próximas oportunidades, obter condições materiais concretas para tornar a avaliação acessível a todos/as.

A coleta de dados foi realizada na própria escola no primeiro semestre letivo de 2019, nos dias 07/06/2019 e 05/07/2019, em sala previamente reservada para as avaliações antropométricas. As listagens dos escolares regularmente matriculados foram acessadas por meio da secretaria e da direção da Escola Felizarda.

A análise dos cardápios se deu por meio da cessão de 117 cardápios utilizados no primeiro semestre de 2019, pela nutricionista RT da Secretaria Municipal de Educação de Quissamã. Foram avaliados 39 cardápios de desjejum, 39 de almoço e 39 de lanche da tarde.

Foram aferidas as medidas de estatura e da massa corporal. A estatura foi obtida com o auxílio do estadiômetro Altuxata com variação de 0,1 cm. A massa corporal foi obtida a partir da balança de bioimpedância Tanita Inner Scan. Estas medidas foram realizadas com os estudantes descalços, em posição ortostática, usando roupas leves e com a cabeça posicionada, respeitando o plano de Frankfurt (LOHMAN & MARTORELL, 1998). Foram realizadas duas aferições de estatura, admitindo-se variação máxima de 0,5 cm

entre elas. Caso as medidas ultrapassassem essa variação, o procedimento era repetido. A análise foi feita com a média das duas medições válidas. Considerando a grande precisão da balança eletrônica, a massa corporal foi realizada apenas uma vez.

Com base nas medidas da massa corporal e da estatura foi calculado o Índice de Massa Corporal (IMC). Os indicadores antropométricos Estatura para Idade, Peso para Idade, Peso para Estatura e IMC para Idade foram utilizados para classificar o estado nutricional dos estudantes, conforme faixa etária e sexo, de acordo com as curvas de crescimento e os pontos de corte (score-z) do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN) (BRASIL, 2011) e adaptado da OMS, 2006.

Para os estudantes menores de 5 anos foram utilizadas as classificações de estatura para idade, peso para a estatura e IMC para idade, conforme classificação na **Quadro 1**.

Quadro 1: Classificação do estado nutricional de crianças menores de 5 anos para índice antropométrico, segundo recomendações do SISVAN.

Valores Críticos		Índices antropométricos para menores de 5 anos			
		Peso-para-idade	Peso-para-estatura	IMC-para-idade	Estatura-para-idade
< Percentil 0,1	< Escore-z -3	Muito baixo peso para a idade	Magreza acentuada	Magreza acentuada	Muito baixa estatura para a idade
≥ Percentil 0,1 e < Percentil 3	≥ Escore-z -3 e < Escore-z -2	Baixo peso para a idade	Magreza	Magreza	Baixa estatura para a idade
≥ Percentil 3 e < Percentil 15	≥ Escore-z -2 e < Escore-z -1	Peso adequado para a idade	Eutrofia	Eutrofia	Estatura adequada para a idade ²
≥ Percentil 15 e ≤ Percentil 85	≥ Escore-z -1 e ≤ Escore-z +1		Risco de sobrepeso	Risco de sobrepeso	
> Percentil 85 e ≤ Percentil 97	> Escore-z +1 e ≤ Escore-z +2				
> Percentil 97 e ≤ Percentil 99,9	> Escore-z +2 e ≤ Escore-z +3	Peso elevado para a idade ¹	Sobrepeso	Sobrepeso	
> Percentil 99,9	> Escore-z +3		Obesidade	Obesidade	

¹ Uma criança com a classificação de peso elevado para a idade pode ter problemas de crescimento, mas o melhor índice para essa avaliação é o IMC-para-idade (ou o peso-para-estatura)

² Uma criança classificada com estatura para idade acima do percentil 99,9 (Escore-z +3) é muito alta, mas

raramente corresponde a um problema. Contudo, alguns casos correspondem a desordens endócrinas e tumores. Em caso de suspeitas dessas situações, a criança deve ser referenciada para um atendimento especializado.

Retirado do documento: BRASIL. Ministério da Saúde. Orientações para a coleta e análise de dados antropométricos em serviços de saúde. Norma técnica do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional – SISVAN.2011.

Para os estudantes de 5 a 10 anos incompletos as classificações de estatura para a idade, peso para idade e IMC para idade foram utilizadas, conforme a classificação no **Quadro 2**.

Quadro 2: Classificação do estado nutricional de crianças de 5 a 10 anos para cada índice antropométrico, segundo recomendações do SISVAN

Valores críticos		Índices antropométricas para crianças de 5 a 10 anos		
		Peso-para-idade	IMC-para-idade	Estatura-para-idade
< Percentil 0,1	< Escore-z -3	Muito baixo peso para a idade	Magreza acentuada	Muito baixa estatura para a idade
≥ Percentil 0,1 e < Percentil 3	≥ Escore-z -3 e < Escore-z -2	Baixo peso para a idade	Magreza	Baixa estatura para a idade
≥ Percentil 3 e < Percentil 15	≥ Escore-z -2 e < Escore-z -1	Peso adequado para a idade	Eutrofia	Estatura adequada para a idade ²
≥ Percentil 15 e ≤ Percentil 85	≥ Escore-z -1 e ≤ Escore-z +1		Sobrepeso	
> Percentil 85 e ≤ Percentil 97	> Escore-z +1 e ≤ Escore +2			
> Percentil 97 e ≤ Percentil 99,9	> Escore-z +2 e ≤ Escore-z +3	Peso elevado para a idade ¹	Obesidade	
> Percentil 99,9	> Escore-z +3		Obesidade grave	

¹ Uma criança com a classificação de peso elevado para a idade pode ter problemas de crescimento, mas o melhor índice para essa avaliação é o IMC-para-idade.

² Uma criança classificada com estatura para idade acima do percentil 99,9 (Escore-z +3) é muito alta, mas raramente corresponde a um problema. Contudo, alguns casos correspondem a desordens endócrinas e tumores. Em caso de suspeitas dessas situações, a criança deve ser referenciada para um atendimento especializado.

Retirado de: BRASIL. Ministério da Saúde. Orientações para a coleta e análise de dados antropométricos em serviços de saúde. Norma técnica do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional – SISVAN.2011.

Já para os estudantes de 10 a 15 anos utilizou-se as classificações de estatura para a idade e IMC para a idade, conforme os pontos de corte propostos para adolescentes do **Quadros 3 e 4**.

Quadros 3: Pontos de corte de IMC para a idade e estatura para a idade estabelecidos para adolescentes

Valores Críticos		Diagnóstico nutricional
< Percentil 0,1	< Escore-z -3	Magreza acentuada
≥ Percentil 0,1 e < Percentil 3	≥ Escore-z -3 e < Escore-z -2	Magreza
≥ Percentil 3 e < Percentil 85	≥ Escore-z -2 e ≤ Escore-z +1	Eutrofia
> Percentil 85 e ≤ Percentil 97	≥ Escore-z +1 e < Escore-z +2	Sobrepeso
> Percentil 97 e ≤ Percentil 99,9	≥ Escore-z +2 e ≤ Escore-z +3	Obesidade
> Percentil 99,9	> Escore-z +3	Obesidade grave

* Nota: A referência de IMC para idade da Organização Mundial da Saúde 2007 apresenta valores até 19 anos completos, já que a partir desta idade a instituição considera os indivíduos como adultos. Como o Ministério da Saúde considera que a fase adulta se inicia apenas com 20 anos completos, sugere-se a adoção dos mesmos valores de 19 anos completos para a avaliação de indivíduo com 1 ano e 1 mês até 19 anos e 11 meses.

Retirado de: BRASIL. Ministério da Saúde. Orientações para a coleta e análise de dados antropométricos em serviços de saúde. Norma técnica do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional – SISVAN.2011.

Quadro 4 – Pontos de corte de estatura-para-idade estabelecidos para adolescentes

Valores Críticos		Diagnóstico Nutricional
< Percentil 0,1	< Escore-z -3	Muito baixa estatura para a idade
≥ Percentil 0,1 e < Percentil 3	≥ Escore-z -3 e < Escore-z -2	Baixa estatura para a idade
≥ Percentil 3	≥ Escore-z -2	Estatura adequada para a idade

Retirado de: BRASIL. Ministério da Saúde. Orientações para a coleta e análise de dados antropométricos em serviços de saúde. Norma técnica do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional – SISVAN.2011.

Para a entrada de dados foi utilizado o programa Microsoft Excel® 2019. Também se realizou a checagem para identificação de possíveis erros de digitação. Para a análise do estado nutricional dos escolares, segundo o gênero e faixa etária, foi utilizado o teste Qui-quadrado. Considerou-se, para identificar diferenças significativas, $p \leq 0,05$. A análise dos dados foi realizada com apoio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 19.0.

A avaliação dos aspectos qualitativos e culturais dos cardápios planejados para a unidade escolar quilombola foi realizada por 2 meses, com base nos dados fornecidos do dia 12/02/2019 ao dia 12/04/2019 (**Apêndice A e Apêndice B**). Como a escola funciona em período integral, os escolares recebem o desjejum, o almoço e o lanche da tarde. A alimentação escolar quilombola, segundo a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 e o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, deve se fundamentar na cultura alimentar local e estar de acordo com os aspectos nutricionais enunciados na Resolução CD/FNDE nº 26/2013, a qual determina a oferta de frutas e hortaliças e restrição de AUP (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2012b; BRASIL, 2013)

Já a avaliação da frequência de consumo de AUP nas refeições servidas na merenda escolar, no período determinado de 2 meses, baseou-se no GAPB, que recomenda que a alimentação adequada e saudável seja constituída, majoritariamente, por alimentos *in natura* e minimamente processados, restringindo os AUP. Neste sentido, optou-se por analisar a presença diária de frutas, hortaliças e AUP nos cardápios.

Sobre as especificidades culturais quilombolas, conforme o DCNEEQ, nos orientamos pelo estudo etnográfico de Costa (2018) que observou a farinha de mandioca, frango com aipim, raízes cozidas, feijoada, mulato velho (feijão preto, peixe salgado e abóbora), capitão de feijão (bolinho de feijão com carne seca), preparações à base de milho (cangijinha, “péla égua” e angu) e sopa de leite (carne seca com mandioca e queijo) como preparações típicas do local estudado.

O projeto teve aprovação da unidade escolar, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Quissamã-RJ e o apoio do departamento de Nutrição Escolar de Quissamã. Além disso, possui parceria com o projeto de extensão CulinAfro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro *Campus* Macaé, devidamente cadastrado no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da mesma instituição. Sendo o projeto de pesquisa “Alimentação escolar entre Povos e Comunidades Tradicionais: aprendizagens e estratégias para a Segurança Alimentar e Nutricional”, previamente aprovado em Comitê de Ética em Pesquisas (CAAE número 53231516.6.0000.5286).

O presente projeto de pesquisa obedece aos critérios da resolução 196, de 10 de outubro de 1986 do Conselho Nacional de Saúde, sendo garantida e respeitada a privacidade dos participantes da pesquisa e na divulgação dos resultados da mesma, sem haver a identificação dos sujeitos.

3. Resultados e discussões

A Escola Felizarda é composta por 107 estudantes regularmente matriculados, sendo que a amostra da pesquisa foi composta por 86 (80,4%); o que demonstra que faltaram nos dias das avaliações 21 (19,6%) alunos. Dos 86 estudantes avaliados, a maioria era crianças e estas, do sexo feminino (**Tabela 1**).

Tabela 1: Caracterização segundo faixa etária e sexo dos estudantes da Escola Felizarda em Quissamã-RJ, 2019

	Masculino (n=42)	Feminino (n=44)	Total (n=86)
Grupo etário			
Crianças	32 (45,1%)	39 (54,9%)	71 (82,6%)
Adolescentes	10 (66,7%)	5 (33,3%)	15 (17,4%)

A faixa etária dos estudantes variou de 3 a 15 anos. Dentre as crianças, a idade média foi de $6,88 \pm 1,9$ anos. A média de peso foi de 24,65 kg, já a média da estatura foi de 121,12 cm, enquanto a média do IMC foi de $16,32 \text{ kg/m}^2$ (**Tabela 2**). Dentre os adolescentes de 10 a 15 anos, a idade média foi de $12,17 \pm 1,5$. A média de peso foi de 39,72 kg, já a estatura média foi de 148,40 cm, enquanto a média do IMC foi de $17,88 \text{ kg/m}^2$ (**Tabela 2**).

Tabela 2: Média (\pm DP) da idade, peso, estatura e IMC por faixa etária dos estudantes da Escola Felizarda em Quissamã-RJ, 2019.

Faixa Etária	Idade (anos) \pm DP	Peso (kg) \pm DP	Estatura (cm) \pm DP	IMC (kg/m^2) \pm DP
Criança (3 a 9 anos)	$6,88 \pm 1,9$	$24,65 \pm 8,8$	$121,12 \pm 13,5$	$16,32 \pm 3$
Adolescentes (10 a 15 anos)	$12,17 \pm 1,5$	$39,72 \pm 8,1$	$148,40 \pm 10,3$	$17,88 \pm 2$

Em relação à classificação do estado nutricional das crianças menores de 5 anos, as informações estão apresentadas na **Tabela 3**.

O estado nutricional de crianças e adolescentes tem sido discutido em muitos estudos nacionais e internacionais. Nessa fase da vida muitos fatores norteiam o desenvolvimento e o aprendizado, assim como os hábitos alimentares adquiridos, que serão mantidos até a vida adulta. Nesse contexto, estudar o estado nutricional dessa população se faz necessário, além de contribuir para incentivar o consumo de alimentos tradicionais e valorizar os alimentos da cultura local na merenda escolar, por exemplo.

Em um estudo brasileiro realizado por FERREIRA *et al.* (2011) no estado de Alagoas, com crianças menores de 5 anos, o desvio antropométrico mais prevalente foi o déficit estatural, indicativo de desnutrição crônica, seguido de sobrepeso. O nosso estudo com estudantes na mesma faixa etária apresentou apenas um estudante com baixa estatura para a idade e um estudante com sobrepeso, conforme **Tabela 3**.

Tabela 3: Estado Nutricional a partir dos indicadores antropométricos E/I, P/E e IMC/I

de crianças menores de 5 anos, de acordo com o sexo, da Escola Felizarda em Quissamã-RJ, 2019.

Categorias	Meninas (n=12)	Meninos (n=4)	Total (n= 16)
Estatura para a idade			
Muito baixa estatura para a idade	0	0	0
Baixa estatura para a idade	1 (8,3%)	0	1 (6,25 %)
Estatura adequada para a idade	11 (91,7%)	4 (100%)	15 (93,75%)
Peso para Estatura			
Magreza acentuada	0	0	0
Magreza	0	0	0
Eutrofia	11 (91,7%)	4 (100%)	15 (93,75%)
Risco de sobrepeso	0	0	0
Sobrepeso	1 (8,3%)	0	1 (6,25%)
Obesidade	0	0	0
IMC para a idade			
Magreza acentuada	0	0	0
Magreza	0	0	0
Eutrofia	11 (91,7%)	4 (100%)	15 (93,75%)
Risco de sobrepeso	0	0	0
Sobrepeso	1 (8,3%)	0	1 (6,25%)
Obesidade	0	0	0

Já em relação ao do estado nutricional das crianças de 5 a 10 anos, os dados estão apresentados na **Tabela 4**.

Tabela 4: Distribuição do estado nutricional de estudantes segundo o escore z de estatura para a idade, peso para a idade e IMC para a idade em crianças de 5 a 10 anos da Escola Felizarda em Quissamã-RJ, 2019.

Categorias	Meninas (n=12)	Meninos (n=4)	Total (n= 16)
Estatura para a idade			
Muito baixa estatura para a idade	0	0	0
Baixa estatura para a idade	2 (7,40%)	1 (3,58%)	3 (5,46%)
Estatura adequada para a idade	25 (92,60%)	27 (96,42%)	52 (94,54%)
Peso para Idade			
Muito baixo peso para a idade	0	0	0

Categorias	Meninas (n=12)	Meninos (n=4)	Total (n= 16)
Baixo peso para a idade	0	0	0
Peso adequado para a idade	24 (88,89%)	25 (89,29%)	49 (89,10%)
Peso elevado para a idade	3 (11,11%)	3 (10,71%)	6 (10,90%)
IMC para a idade			
Magreza acentuada	0	0	0
Magreza	0	1 (3,57%)	1 (1,81%)
Eutrofia	20 (74,08%)	21 (75%)	41 (74,57%)
Risco de sobrepeso	0	0	0
Sobrepeso	4 (14,81%)	2 (7,14%)	6 (10,90%)
Obesidade	3 (11,11%)	4 (14,29%)	7 (12,72%)

Em relação ao grupo de estudantes da faixa etária de 5 a 10 anos, chama a atenção a classificação de IMC para a idade de 13 estudantes (23,63%) com excesso de peso. Dentre os diversos fatores que podem interferir no estado nutricional desses alunos, está a alimentação quantitativa e qualitativamente inadequadas.

No estudo realizado por Cordeiro *et al.* (2014) com 226 estudantes quilombolas de Goiás, identificou-se o excesso de peso em 18 (46,2%) estudantes de 6 a 9 anos de idade. Nesse estudo também foi avaliado o número de famílias em situação de insegurança alimentar e nutricional que, por sua vez, também se mostrou elevado. Esse resultado coopera com os achados de que o excesso de peso é a mais nova expressão de insegurança alimentar e nutricional (ADAMS *et al.* 2003; JYOTI *et al.* 2005).

Já em estudo recente realizado por Lopes *et al.* (2019), com 956 crianças do Maranhão, foi evidenciado que o indicador de insegurança alimentar também demonstrou correlação significativa com a estatura das crianças. Portanto, crianças que vivem em condições de insegurança alimentar e nutricional têm maior risco de apresentar baixa estatura, possivelmente em consequência de processo de desnutrição crônica.

Tal fato nos leva a reforçar que a baixa estatura para a idade e o excesso de peso de estudantes estão estritamente ligados com a alimentação fornecida pela escola, que deve ser nutricionalmente adequada, diversificada e que corresponda a 70% das necessidades nutricionais diárias, no caso de estudantes em tempo integral; como os estudantes da Escola Felizarda.

Nesse contexto, Silva *et al.* (2017), destacam que ser quilombola não apenas está associado ao aumento da prevalência da insegurança alimentar, mas também a maior gravidade de seus níveis, em comparação com famílias não quilombolas que residem em uma mesma área geográfica. O que torna ainda mais necessária a atenção sobre essa comunidade e fazer valer os direitos legalmente apresentados e propostos pelas políticas públicas.

Os dados antropométricos do grupo dos estudantes adolescentes (n=15) estão repre-

sentados na **Tabela 5**.

Tabela 5: Distribuição do estado nutricional de estudantes segundo o escore z de estatura para a idade e IMC para a idade em adolescentes de 10 a 15 anos da Escola Felizarda em Quissamã-RJ, 2019.

Categorias	Meninas (n=12)	Meninos (n=4)	Total (n= 16)
Estatura para a idade			
Muito baixa estatura para a idade	0	0	0
Baixa estatura para a idade	0	0	0
Estatura adequada para a idade	5 (100%)	10 (100%)	15 (100%)
IMC para a idade			
Magreza acentuada	0	0	0
Magreza	0	1 (10%)	1 (6,67%)
Eutrofia	4 (80%)	8 (80%)	12 (80%)
Risco de sobrepeso	1 (20%)	0	1 (6,66%)
Sobrepeso	0	1 (10%)	1 (6,67%)
Obesidade	0	0	0

A adolescência é uma fase de mudanças em que o corpo se prepara para a vida adulta, na qual muitos hábitos serão fortalecidos. É um período de intensas alterações biológicas, cognitivas e sociais, sendo um momento crucial para modificar práticas inadequadas ou reforçar comportamentos saudáveis. E a escola, para a maioria dos adolescentes, é o ambiente onde a convivência social é mais intensa, sendo esse espaço propício às condições de intervenções que objetivem mudanças de comportamento (ARAÚJO *et al.* 2010).

Em 2009, 2012 e 2015 foi realizada a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE), com escolares adolescentes. Em 2015 foi evidenciado que a prevalência de baixo peso ficou mais elevada nas Regiões Norte e Nordeste (3,7%), sendo a Região Sul a que apresentou o menor índice de baixo peso (2,4%). Em todas as grandes regiões, o indicador de excesso de peso ultrapassou 20,0%, sendo a região Sul a mais elevada com 28,2% e a região Nordeste com menor índice de prevalência (20,5%). A distribuição da prevalência de obesidade, nessas grandes regiões, foi similar à distribuição do excesso de peso. Prevalências maiores foram observadas para os escolares da região Sul, com 10,2%, contra 6,1% no caso dos escolares da região Norte (PENSE, 2015).

Importante ressaltar que embora a maioria dos estudantes adolescentes da Escola Felizarda em Quissamã/RJ apresentem eutrofia, a PENSE (2015) vem mostrando que o número de adolescentes com excesso de peso em todas as regiões do Brasil é expressivo. Assim, é importante que intervenções sejam realizadas para prevenir o avanço e/ou aparecimento dos problemas nutricionais, sendo que a escola pode ser um espaço privilegiado para a realização dessas ações (ARAÚJO *et al.* 2010).

Para todas as variáveis categóricas (estado nutricional) não houve diferença estatística significativa entre as faixas etárias e sexo. Por isso os dados são apresentados apenas de forma descritiva.

Os aspectos qualitativos e culturais dos cardápios escolares estão apresentados na tabela 6.

Dos 39 cardápios planejados para cada refeição dos meses de março e abril de 2019, a oferta de frutas foi observada somente em sete destes (18%) e apenas no almoço. E em todas as ocasiões foi observada a mesma fruta ofertada (melancia). As hortaliças foram planejadas para 29 (74%) cardápios do almoço. Entretanto, somente chuchu, batata, cenoura e abóbora foram considerados para compor as refeições. A presença de AUP foi observada em cinco (13%) cardápios do almoço e em 71 (91%) das pequenas refeições (desjejum e lanche da tarde). Quanto aos alimentos tradicionais do quilombo Machadinho, foi observada farinha de mandioca em sete (18%) cardápios do almoço, aipim e batata-doce uma vez (2,5%) no desjejum. Não houve nenhuma preparação a base de milho.

Tabela 6: Aspectos qualitativos e culturais dos cardápios planejados para serem ofertados na Escola Municipal Felizarda, referente a março e abril de 2019.

Alimentos analisados (117 cardápios)	Almoço (39 cardápios)	Desjejum e Lanche (78 cardápios)
Frutas (somente melancia)	7 (18 %)	0
Hortaliças (chuchu, batata, cenoura e abóbora)	29 (74 %)	0
Alimento Ultraprocessado (AUP)	5 (13%)	71 (91%)
Alimentos tradicionais quilombola		
Farinha de mandioca	7 (18%)	0
Aipim	1 (2,5%)	0
Batata doce	0	1 (2,5 %)
Preparações à base de milho	0	0

Conforme os cardápios analisados, constatou-se monotonia nas frutas e hortaliças ofertadas, além da alta oferta de AUP, principalmente no desjejum e lanche (91%) dos escolares. Logo, nas pequenas refeições os escolares estão nutricionalmente mais vulneráveis. Isso porque os AUP são ricos em gorduras, sódio, açúcar, conservantes e aromatizados artificialmente, o que impacta negativamente na saúde daqueles que os consomem (MONTEIRO *et al.*, 2019). Em relação aos impactos culturais, o GAPB reforça que marcas, embalagens, rótulos e conteúdo de AUP tendem a ser idênticos em todo o mundo, sugerindo falso sentido de diversidade. Essas características influenciam a população, principalmente os mais jovens, fazendo com que culturas alimentares genuínas passem a ser vistas como desinteressantes; o que impacta negativamente a cultura,

a vida social, o meio ambiente e conseqüentemente a saúde da população (BRASIL, 2014; MENDONÇA *et al.*, 2016; MENDONÇA *et al.*, 2017; FIOLET *et al.*, 2018; FAO, 2019).

Em outras palavras, espera-se que a alimentação ofertada no ambiente escolar, além de saudável, seja sustentável. Segundo a FAO, dietas sustentáveis são padrões alimentares que promovem todas as dimensões da saúde dos indivíduos e bem-estar; têm baixo impacto ambiental; são acessíveis, baratos, seguros e equitativos; e são culturalmente aceitos. Essas dietas são construídas respeitando-se a cultura alimentar local, as práticas culinárias, o conhecimento, os padrões de consumo, além de valorizarem o caminho que o alimento percorre desde sua origem (FAO, 2019).

Desde 2009, o PNAE determina que as escolas adquiram alimentos da agricultura familiar como forma de fornecer refeições de melhor qualidade aos estudantes e, ainda, de melhorar a segurança alimentar e nutricional dos agricultores locais e, assim, melhorar a qualidade de vida de todos. Além disso, as escolas também deveriam preferir alimentos produzidos por agricultores quilombolas (BRASIL 2013; CORDEIRO *et al.* 2014). Em 2020, através da Resolução FNDE nº.6, o programa alinha-se ainda mais às recomendações do GAPB, restringindo a aplicação dos recursos destinados à aquisição de alimentos processados e ultraprocessados a no máximo 20%, enquanto que, 75% devem ser destinados à aquisição de alimentos in natura ou minimamente processados (BRASIL, 2020).

A referência da Escola Felizarda deve ser da alimentação feita a partir de preparações tradicionais quilombolas, como por exemplo, à base de farinha de mandioca, milho, frutas e hortaliças diversificadas da região, o que não ocorreu no período analisado. Segundo Sousa *et al.* (2013), é possível observar que, nas últimas décadas, houve avanço no aumento da visibilidade das questões relacionadas à qualidade de vida das comunidades quilombolas, assim como nas políticas públicas de apoio a este grupo. No entanto, é um desafio tornar compatível o proposto ao executado, em especial pelas políticas relacionadas à comunidade escolar e ao PNAE (BRASIL, 2009; SOUSA *et al.* 2013).

Dentre uma das propostas da DCNEEQ, de acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam: *assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local* (BRASIL, 2012a).

Garantir a alimentação escolar balanceada, adequada às necessidades nutricionais de cada faixa etária e que respeite a cultura alimentar quilombola é um dever garantido pelas leis descritas acima.

Segundo Silva *et al.* (2017), ser quilombola também é estar vulnerável à elevada prevalência de insegurança alimentar e nutricional, não só de insegurança, mas também a maior gravidade de seus níveis, em comparação com famílias não quilombolas que residam no mesmo local geográfico, por exemplo.

Dessa forma, são necessários novos diálogos com os representantes e a comunidade acerca dos hábitos alimentares e implementação efetiva das DCNEEQ.

Considerações finais

A metodologia proposta por esse estudo atingiu os objetivos iniciais, com repercussão futura positiva na alimentação dos estudantes da Escola Felizarda e, conseqüentemente, na saúde e estado nutricional dos mesmos. Apesar de, no geral, o estado nutricional estar dentro dos parâmetros, a oferta alimentar mostrou-se inadequada, especialmente quanto à pouca variedade de frutas e hortaliças, à grande oferta de AUP nos lanches e à pouca presença de alimentos marcadores da cultura quilombola. Sendo, portanto, de extrema importância a participação do nutricionista RT, diretores e professores, assim como da comunidade quilombola, em conjunto com a universidade, para que as políticas públicas de alimentação adequada e saudável venham a ser concretizadas.

Dessa forma, esse estudo busca mostrar o quão importante é para a Escola Felizarda a avaliação do estado nutricional e a alimentação ofertada aos estudantes, e buscar relacionar com outros estudos de comunidades quilombolas. E, assim, suscitar a investigação em próximas pesquisas da Insegurança Alimentar e Nutricional dessa população que, por sua vez, se relaciona com o sobrepeso e a baixa estatura; o que interfere diretamente no estado nutricional de crianças e adolescentes.

A partir dos resultados encontrados neste estudo, é possível criar diálogos da universidade com os representantes locais, assim como novas atividades educativas e nutricionais, com novos objetivos, na Escola Felizarda. Bem como a possibilidade de aumentar, incentivar e diversificar o consumo das frutas e hortaliças, e a inclusão de maior variedade de alimentos tradicionais da cultura quilombola. Além de desencorajar o consumo de AUP na alimentação escolar. Para isso, é preciso a aproximação da sabedoria e dos conhecimentos tradicionais produzidos pela comunidade com os representantes da unidade escolar.

Referências bibliográficas

ADAMS E J, GRUMMER-STRAWN L, CHAVEZ G. A. Insegurança alimentar está associada ao aumento do risco de obesidade em mulheres da Califórnia. 133 (4): 1070-4. **J Nutr.** 2003.

ARAÚJO C, TORAL N, SILVA A, VELÁSQUEZ-MELENDZ G, DIAS A J R. Estado nutricional dos adolescentes e sua relação com variáveis sociodemográficas: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, 15 (Supl. 2): 3077-3084, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Escolas promotoras de saúde : experiências do Brasil/ Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde.** – Brasília : Ministério da Saúde, 2007.

_____. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jun. 2009.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Orientações para a coleta e análise de dados antropométricos em serviços de saúde : **Norma Técnica do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional - SISVAN / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica.** – Brasília : Ministério da Saúde, 2011.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Aprovado em 05 de junho de 2012. 2012b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de novembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Aprovado em 05/06/2012. Brasília, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Resolução 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. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira.** Ministério da Saúde, Secretaria

de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 2. ed., 1. reimpr. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.

CORDEIRO M M, MONEGO E T, MARTINS K A. Overweight in Goiás' quilombola students and food insecurity in their families. **Rev. Nutr.**, Campinas, 27(4):405-412, jul./ago., 2014

COSTA, RRS. Saberes e práticas educativas em uma comunidade remanescente de quilombo: expressando e fortalecendo a identidade étnico racial. **Tese de Doutorado.** Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Saúde. Instituto NUTES. Centro de Ciências da Saúde. UFRJ. 2018.

FAO and WHO. **Sustainable healthy diets – Guiding principles.** Rome. 2019.

FERREIRA HS, LAMENHA MLD, XAVIER JÚNIOR AFS, CAVALCANTE JC, SANTOS AM. Nutrição e saúde das crianças das comunidades remanescentes dos quilombos no Estado de Alagoas, Brasil. **Rev Panam Salud Publica.** :30(1):51–8. 2011.

FIOLET, T. et al. Consumption of ultra-processed foods and cancer risk: results from NutriNet-Santé prospective cohort. **BMJ**, 2018.

HLPE. High Level Panel of Experts on Food Security and Nutrition. **Nutrition and food systems.** A report by the High Level Panel of Experts on Food Security and Nutrition of the Committee on World Food Security. Rome, 2017.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa de Orçamentos Familiares POF 2008-2009. Antropometria e análise do estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JYOTI D F, FRONGILLO E A, JONES S J. A insegurança alimentar afeta o desempenho acadêmico das crianças nas escolas, o ganho de peso e as habilidades sociais. 135 (12): 2831-9. **J Nutr.** 2005.

LOHMAN T G R A, MARTORELL R. **Anthropometric Standardization Reference Manual Champaign, Illinois**,1998.

LOPES, A F et al . Perfil nutricional de crianças no estado do Maranhão. **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo , v. 22, 2019 .

MENDONÇA, R D. Ultraprocessed food consumption and risk of overweight and obe-

sity: the University of Navarra Follow-Up (SUN) cohort study. **Am J Clin. Nutr.**, 2016.

_____. Ultra-Processed Food Consumption and the Incidence of Hypertension in a Mediterranean Cohort: The Seguimiento Universidad de Navarra Project. **Am J Hypertens**, 2017.

MONTEIRO, C A.; MONDINI, L., MEDEIROS, A. L.; POPKIN, B. M. The nutrition transition in Brazil. *Eur. J. Clin. Nutr.* v.49, p.105-113, 1995.

_____ et al. Increasing consumption of ultra-processed foods and likely impact on human health: evidence from Brazil. **Public Health Nutr**, v. 14, n.1, p. 5-13, 2011.

_____ et al. The UN Decade of Nutrition, the NOVA food classification and the trouble with ultra-processing. **Public Health Nutr**, p.1-13, 2017.

_____; CANNON, G, LAWRENCE, M, et al. Ultra-processed foods, diet quality, and health using the NOVA classification system. **Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations**. 2019.

PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR - PENSE : 2015 / IBGE, **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. – Rio de Janeiro : IBGE, 2016. 132 p.

POPKIN, B M. Urbanization, lifestyle changes and the nutrition transition. **World Dev.** v. 27, p.1905-1916, 1999.

SILVA, E K P da et al . Insegurança alimentar em comunidades rurais no Nordeste brasileiro: faz diferença ser quilombola?. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 33, n. 4, e00005716, 2017.

SONEGHETTI, P M C. Comunidade, Fazenda, Complexo Cultural, Quilombo... : transformações do espaço e discursos do patrimônio em Machadinho (Quissamã - RJ). 223f. **Dissertação de Mestrado** – IFCS, UFRJ, Rio de Janeiro. 2016.

SOUSA L M; MARTINS K A; CORDEIRO M M; MONEGO E T; SILVA S U; ALEXANDRE V P. Alimentação escolar nas comunidades quilombolas: desafios e potencialidades. **Ciência & Saúde Coletiva**, 18(4):987-992, 2013

APÊNDICE

6.1 APÊNDICE A – Cardápios do almoço da alimentação da Escola Felizarda, referente a março e abril de 2019.

Dia	Prato principal	Preparação mista	Guarnição	Acompanhamento	Bebida	Sobremesa
1	Ovos cozidos	-	Salada de legumes (cenoura e batata)	Arroz	x	-
2	-	Risoto de peito de frango		Feijão	-	-
3	Carne cozida	-	Purê de abóbora, farofa	Arroz	-	Melancia
4	Frango dourado	-	-	Macarrão espaguete, feijão	-	-
5	-	Salsicha com batata	-	Arroz com cenoura	x	-
6	Frango dourado	-	Salada de legumes(-cenoura, chuchu e batata)	Arroz e feijão	-	-
7	-	Carne picada cozida com chuchu	Farofa	Arroz	-	-
8	Ovos cozidos	-	-	Macarrão espaguete, feijão		Melancia
9	Frango desfiado	-	Purê de batatas	Arroz e feijão	-	-
10	Salsicha ao molho			Macarrão espaguete	x	-
11	-	Carne picada com legumes (cenoura, batata, chuchu)	Farofa	Arroz e feijão	-	-
12	-	Risoto de frango	Salada de legumes (cenoura e batata)	-	-	Melancia
13	Ovos cozidos	-	Purê de abóbora	Feijão	-	Melancia

Dia	Prato principal	Preparação mista	Guarnição	Acompanhamento	Bebida	Sobremesa
14	-	Frango com batata	-	Arroz com cenoura	x	-
15	-	Salsicha com bata	-	Arroz com cenoura	x	-
16	-	Risoto de frango	Salada de legumes (cenoura, batata, chuchu)	Feijão	-	-
17	-	Carne picada cozida com legumes (cenoura e chuchu)	Farofa	Arroz	-	-
18	Frango dourado	-	Purê de batatas	Arroz e feijão	-	-
19	-	Carne picada com aipim	-	Arroz com cenoura	x	-
20	Ovos mexidos	-	Chuchu refogado	Arroz com cenoura	x	-
21	-	Frango com batata	Farofa	Arroz	-	Melancia
22	-	Carne picada cozida com legumes (cenoura e batata)	-	Arroz	-	Melancia
23	-	Risoto de frango	-	Arroz e feijão	x	-
24	Carne assada	-	-	Macarrão parafuso e feijão	-	-
25	Salsicha ao molho	-	-	Macarrão parafuso	x	-
26	-	Risoto de peito de frango	Farofa	Feijão	-	-
27	Carne assada	-	Purê de batatas	Arroz com cenoura	x	-
28	Ovos cozidos	-	Purê de abóbora	Arroz e feijão	-	-

Dia	Prato principal	Preparação mista	Guarnição	Acompanhamento	Bebida	Sobremesa
29	Frango dourado	-	Salada de legumes (cenoura e batata)	Arroz	-	-
30	Ovos mexidos	-	Chuchu refogado	Arroz com cenoura	x	-
31	-	Carne moída com legumes (cenoura, batata e chuchu)	-	Arroz e feijão	-	-
32	-	Risoto de peito de frango	-	-	-	Melancia
33	-	Carne picada cozida com aipim	Farofa	Arroz	-	-
34	-	Carne moída com abóbora	-	Arroz e feijão	-	-
35	Carne moída ao molho	-	-	Macarrão espaguete	x	-
36	Carne assada	-	Salada de legumes (cenoura, batata, chuchu) e farofa	Arroz e feijão	-	-
37	-	Salsicha com batata	-	Arroz com cenoura	x	-
38	Carne moída	-	Purê de abóbora	Arroz e feijão	-	-
39	-	Carne picada cozida com legumes (cenoura, batata, chuchu)	-	Arroz e feijão	-	-

6.2 APÊNDICE B - Cardápios do desjejum e do lanche da alimentação da Escola Felizarda, referente a março e abril de 2019.

Dia	Desjejum			Lanche		
	Preparação Salgada	Preparação Doce	Bebida	Preparação Salgada	Preparação Doce	Bebida
1	-	Biscoito Salgado	Nescau	-	-	-
2	Biscoito sal	-	Café com leite	-	-	-
3	Pão	-	Nescau	Cachorro quente	-	Suco
4	Pão	-	Nescau	-	-	-
5	-	Rosquinha doce	Café com leite	-	-	-
6	Biscoito sal	-	Nescau	-	Rosquinha doce	Suco
7	Biscoito sal	-	Café com leite	Pão com manteiga	-	Nescau
8	Biscoito sal	-	Café com leite	Cachorro quente	-	Suco
9	Pão com manteiga	-	Nescau	Biscoito sal	-	Nescau
10	Biscoito sal	-	Bebida láctea	Pão	-	Bebida láctea
11	Biscoito sal	-	Café com leite	Biscoito sal	-	Nescau
12	Biscoito sal	-	Café com leite	Biscoito sal	-	Suco
13	Biscoito sal	-	Nescau	Biscoito sal	-	Suco
14	Biscoito sal	-	Café com leite	Biscoito sal	-	Nescau
15	Cachorro quente	-	Suco	-	-	-
16	Biscoito sal	-	Nescau	-	Pão com geléia	Suco
17	Biscoito sal	-	Café com leite	-	Rosquinha doce	Chocolate
18	Pão com manteiga	-	Café com leite	Biscoito sal	-	Suco
19	Biscoito sal	-	Nescau	-	Rosquinha doce	Bebida láctea
20	Biscoito sal	-	Café com leite	-	Rosquinha doce	Nescau
21	-	Rosquinha doce	Café com leite	Biscoito sal	-	Nescau

Dia	Desjejum			Lanche		
	Preparação Salgada	Preparação Doce	Bebida	Preparação Salgada	Preparação Doce	Bebida
22	-	Rosquinha doce	Nescau	Pão com margarina	-	Nescau
23	-	Batata doce	Café com leite	Pão com margarina	-	Nescau
24	Pão	-	Café com leite	Pão	-	Nescau
25	Pão	-	Café com leite	Pão	-	Nescau
26	Biscoito sal	-	Café com leite	-	Rosquinha doce	Nescau
27	-	Rosquinha doce	Café com leite	Biscoito sal	-	Nescau
28	Biscoito sal	-	Nescau	-	Rosquinha doce	Suco
29	-	Rosquinha doce	Café com leite	Biscoito sal	-	Nescau
30	-	Rosquinha doce	Rosquinha doce	Biscoito sal	-	Nescau
31	-	Rosquinha doce	Café com leite	Biscoito sal	-	Suco laranja
32	-	Rosquinha doce	Café com leite	Biscoito sal	-	Nescau
33	-	Rosquinha doce	Café com leite	-	Rosquinha doce	Suco
34	Biscoito sal	-	Café com leite	-	Rosquinha doce	Nescau
35	-	Rosquinha doce	Nescau	-	Rosquinha doce	Suco
36	-	Rosquinha doce	Café com leite	-	Rosquinha doce	Nescau
37	-	Rosquinha doce	Café com leite	-	Rosquinha doce	Nescau
38	Biscoito sal	-	Café com leite	-	Rosquinha doce	Nescau
39	Biscoito sal	-	Café com leite	-	Rosquinha doce	Nescau
40	-	Rosquinha doce	Nescau	Biscoito sal	-	Nescau

Experiência educativas na extensão



imagem de Guilherme Areias



imagem de Guilherme Areias

Capítulo XI

As experiências de extensão universitária na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha: pelas vozes das extensionistas do projeto CulinAfro

Isabelle Barbosa Reis
Leila Manhães Felix
Maria Luíza Lima de Castro
Marya Clara de Oliveira Barbosa
Thais Stephany Oliveira
Celia Maria Patriarca Lisbôa

Introdução

A extensão universitária constitui um dos pilares que sustentam a Universidade, juntamente com o ensino e a pesquisa. O ensino não existe sem a pesquisa, que busca, indaga e critica permitindo que o conhecimento se construa e gere novos conhecimentos. A extensão estabelece o vínculo entre a Universidade e a sociedade, promovendo a aproximação dos saberes acadêmicos e populares, com ações de integração que propiciam o desenvolvimento local (FORPROEX, 2012).

Nessa perspectiva, o CulinAfro é um projeto de extensão universitário, mediado pelo entendimento de que deve haver diálogo e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O conhecimento construído em sala de aula desenvolve-se em pesquisas e ações extensionistas que, fundamentadas nos princípios da Educação Popular, podem promover a horizontalidade nas relações mediada pelo diálogo respeitoso, que valoriza os diferentes atores como protagonistas da educação.

O CulinAfro toma por referência a culinária afro-brasileira como promotora da alimentação saudável. Elege-se a comida como objeto de diálogo, em especial a culinária brasileira de matriz africana, como pilar no diálogo promovido entre universidade e sociedade. Entende-se que a culinária afro-brasileira caracteriza-se como um eixo estruturante para se pensar saúde, cultura, educação alimentar e nutricional.

Em primeiro plano, a comida se tornou a nossa palavramundo (FREIRE, 1989). Esse conceito criado por Paulo Freire, considera que palavramundo são inquietações das pessoas, geradas da interação crítica com o mundo. “É a partir da amplitude dessa palavra, que engloba a nossa autoleitura, a leitura do mundo que nos cerca e da palavra escrita, que as pessoas pronunciam o mundo” (LEAL, NASCIMENTO, 2019, p.5). Refletimos os caminhos, as potências e as relações sociais, econômicas e ambientais estabelecidas através da comida, no mundo. Certamente, a comida, esse elemento vital aos seres vivos, possui uma capacidade impressionante de comunicação social e possibilidade de elaborar outras vivências de mundo.

No projeto CulinAfro podemos nos comunicar, estudantes, professores e a comuni-

dade quilombola, que se caracteriza por uma cultura própria, firmada em tradições ancestrais de matriz africana, que valoriza o território como elemento identitário coletivo. Ainda que separados por um eixo social, as comunidades universitária e quilombola podem se aproximar por meio do diálogo sobre a alimentação, possibilitando estabelecer vínculos. A comida descreve histórias, singularidades, costumes, identidade, emoções, perfil social, características de um povo. Através da alimentação constroem-se e preservam-se as memórias afetivas.

A história do CulinAfro também se escreve a partir do conceito de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), em que a culinária é utilizada como ferramenta pedagógica libertadora e não estereotipada, resultando em valorização da cultura local, dos saberes populares, tradições atemporais e ancestralidade (BRASIL, 2012). A relação dialógica promovida pelo CulinAfro estimula o compartilhamento de saberes, pela aproximação das experiências de vida, incluindo medos, afeições e história.

Portanto, a comida é nossa forma de comunicar e chamar a atenção para a alimentação, que está para além da refeição servida à mesa. Diz respeito ao trajeto percorrido pelo alimento até chegar à mesa. Não apenas os processos de produção e distribuição do alimento, mas os que envolvem a cultura, memória e história do povo. Compreender onde se origina o alimento, por quem foi plantado, o seu valor e seus costumes em outras regiões. Tudo isso importa.

O projeto CulinAfro tem a capacidade de possibilitar aos estudantes uma experiência para além do contexto acadêmico, uma vez que permite o compartilhamento de saberes com a população local e a construção conjunta de soluções para atender às demandas sociais. Ademais, valoriza olhar o mundo de modo coletivo, enfatizando os múltiplos aspectos da vida em sociedade.

O Projeto pretende contribuir para o exercício da cidadania e a promoção da vida, tomando por base os princípios da Pedagogia Crítica, que compreende a educação como processo político, promovendo a transformação da consciência ingênua para o pensamento crítico.

O CulinAfro, para além de um projeto institucionalizado, pode ser traduzido na perspectiva da filosofia dos povos africanos, *ubuntu* - eu sou porque nós somos (TAMOSAUSKAS, 2020). Como uma família acolhedora, um lugar de aquilombamento, participação igualitária e relações horizontais, que promove o cuidado mútuo e educa para o exercício da cidadania e construção da democracia. Desse modo, estabelecemos vínculos de trabalho com a Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) Machadinha para uma parceria de iguais e aprendizado compartilhado.

Como estudantes, afirmamos que, a partir da nossa inserção no Projeto, ganhamos voz em espaços que antes nos eram limitados e incentivo para olhar o futuro em nova perspectiva. Diante de um país com profundas desigualdades sociais, raciais e de gêne-

ro, somos empoderadas para enfrentá-las. Entendendo que é importante resistir/existir visando a um recomeço igualitário e à construção de uma sociedade mais justa.

Diante disso, quando nos aproximamos da CRQ Machadinha, buscamos devolver esse sentimento promovido pelo Projeto, de ser capaz, valorizado e pertencente à classe das minorias, que se entusiasma em insistir na busca da “igualdade de direito” previsto na Lei Magna (BRASIL, 1988).

Considerando as opções dispostas para os discentes, em termos de ações extensionistas, apesar da oportunidade para a realização de experiências diversas, o CulinAfro se destaca por abordar temas não comuns ao meio acadêmico, como o racismo, valorização da negritude e o direito à alimentação. Aprendemos, entre outros, a importância da valorização da culinária afro-brasileira no âmbito da educação escolar quilombola, que reflete a cultura e identidade do povo local.

A participação no projeto trouxe mudanças profundas na compreensão acerca do currículo, que excede a visão biologicista, tão comum na área da Saúde. O projeto apresenta uma dinâmica de reuniões para estudo de textos que dialogam com a temática do racismo, desigualdades raciais, autonomia culinária e o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e saudável. As atividades práticas se desenvolvem em distintos espaços de atuação, promovendo a articulação dos temas estudados com o cotidiano de diferentes populações do Norte Fluminense. Experiências transformadoras, que nos afetam pela valorização da alimentação em suas múltiplas dimensões: tradição, cultura, respeito, afeto, unidade e amorosidade. Por meio do CulinAfro temos a oportunidade de colocar em ação conceitos que, muitas das vezes, não atravessam o ambiente acadêmico.

O projeto nos ajuda a repensar e refletir sobre os nossos lugares e posições diante da vida, além de proporcionar autonomia e liberdade para criar e desenvolver nossas próprias ações, com o fim de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

Nossas experiências extensionistas na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha

Um dos locais de atuação do Projeto CulinAfro tem sido a Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo, localizada na CRQ Machadinha. Nesse local, possuímos como eixo de atuação a implementação da alimentação escolar quilombola, conforme preconizam o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola - DCNEEQ (BRASIL, 2012), que prevêem que a alimentação escolar oferecida em uma unidade de ensino situada em território quilombola ou que receba estudantes residentes do território, deve estar de acordo com os hábitos culturais dessa população. Fundamentado nessa legislação, o CulinAfro tem realizado oficinas educativas buscando estabelecer vínculo entre escola-comunidade, escola-universidade, universidade-comunidade, visando à valori-

zação cultural e identitária da comunidade.

Dentre as atividades educativas realizadas estão:

Oficina de produção de cinema (relatada no capítulo XII), intitulada “Pelas Lentes”, em que os estudantes da escola local foram estimulados a produzir vídeos de curta metragem, como sujeitos principais da narração, responsáveis por todo o processo autoral. Essa ação possibilitou a participação das crianças da comunidade como agentes principais da sua própria história.

Vivências culinárias (relatada no capítulo I), experiência culinária com os(as) estudantes em duas cozinhas quilombolas lideradas por mulheres da comunidade, mestras na arte de cozinhar. As ações foram mediadas por professores da escola local e integrantes do projeto, criando a possibilidade de interação dos estudantes com as receitas culinárias das famílias quilombolas. Ademais, as atividades promoveram descontração e a oportunidade de protagonismo do estudante, além de aprendizado, vivência e interação social. Uma experiência inédita entre a escola, comunidade e universidade.

Tenda CulinAfro (TC) adaptada a temática “Comida quilombola”. Realizada no dia do evento da Escola Felizarda Maria Conceição de Azevedo, “Dia de Celebrar as conquistas”, em maio de 2019, onde cada segmento de ensino apresentou os trabalhos desenvolvidos ao longo do bimestre. A TC é uma estratégia educativa que tem por finalidade proporcionar uma experiência vivencial através da interação do visitante a diversos saberes, e provocar reflexões sobre a alimentação adequada e saudável. Foi inspirada na exposição de artes intitulada “Alimentário: arte e patrimônio alimentar brasileiro”, ocorrida no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM), no segundo semestre de 2014. Está fundamentada nos preceitos da promoção da saúde estabelecidos na Carta de Ottawa; nos princípios da educação alimentar e nutricional (EAN), expressa no Marco de Referência em EAN (BRASIL, 2012b), no conceito “saber da experiência” cunhado por Larrosa Bondía (2002); na Segurança Alimentar e Nutricional e nas reflexões sobre comida e cultura alimentar (CANESQUI; GARCIA, 2005).

Trata-se de uma instalação artístico-pedagógica afrocentrada, inspirada também no caderno de metodologias da Associação Brasileira de Agroecologia (BIAZOTI *et al*, 2017). Composto por uma tenda de polietileno fechada em todas as laterais por malhas coloridas, seu interior contém estímulos aos sentidos do corpo, potencializando as sensações sensoriais, a saber: fotografias, poesias, músicas, especiarias suspensas por tecidos finos e, preparações culinárias para degustação.

Na TC Quilombola houve imagens da fotógrafa quilombola Janaína Pessanha, com os pratos culinários e pessoas da CRQ Machadinha, preparações culinárias, temperos e especiarias inspirados nos pontos de jongo local e no livro “As cozinhas dos quilombos” (DAGAZ, 2014, p. 66, 192), a saber: Canjiquinha com carne ralada e paçoca com farinha de mandioca e os temperos, cebolinha, alfavaca, louro, hortelã pimenta, hortelã, cravo,

canela.

Os (as) participantes foram organizados (as) em pequenos grupos para a vivência e podiam interagir totalmente com a experiência proposta. O tempo de permanência máxima foi de 15 minutos. Recebemos 61 participantes, 38 do sexo feminino e 23, masculino, com idade de 03 a 15 anos. Como forma de avaliação, utilizou-se uma análise sensorial de escala hedônica preenchida ao final da visita e 83% afirmou ter gostado da atividade. Rememoramos as experiências alimentares individuais e ou coletivas, e provocamos reflexões e afetos sobre comida de verdade das panelas quilombolas, como um ato de resistência a imposição de um modo de comer globalizado baseado em produtos ultraprocessados.

Tanto a oficina de produção de cinema como a vivência culinária nas cozinhas e na TC permitiram aos estudantes da escola local experimentar e divulgar os valores culturais da sua comunidade, além de valorizar o saber ancestral presente na culinária quilombola e o compartilhamento de conhecimentos com toda a equipe. As atividades educativas na perspectiva crítica permitiram o estabelecimento de vínculos com a comunidade, por meio da amorosidade. A comida é o elemento comunicador com a qual é possível uma aproximação do outro, das suas histórias e narrativas, permitindo que sejam aflorados sentimentos que traduzem a memória com riqueza de detalhes.

Como limitações ao desenvolvimento das ações, apontamos o estranhamento inicial de algumas merendeiras diante do nosso interesse em conhecer a cozinha da escola. Mas, aos poucos, estabeleceu-se um laço de confiança e respeito criados entre pessoas externas à comunidade e os moradores, o que foi de extrema importância para o desenvolvimento das atividades de forma respeitosa e não invasiva. O processo de adaptação, tanto dos(as) professores(as) quanto das merendeiras, foi gradativo e o projeto, hoje, obtém um saldo positivo com discentes, docentes e merendeiras da escola, evidenciado pela recepção calorosa dos discentes da escola, que se alegram por contribuir com as memórias afetivas construídas a partir da identificação com a culinária de matriz africana.

Considerações finais

A culinária Afro-brasileira foi a nossa interface de comunicação social, objetivando a valorização dos elementos que constituem a formação da identidade, costumes e simbolismo da cultura da CRQ Machadinho, por meio da relação dialógica entre pessoas e saberes acadêmicos e populares. Todo esse processo de atuação foi muito enriquecedor, tendo a comida como elemento mediador dessa relação nos possibilitou estabelecer vínculos, pensar saúde, cultura, educação nutricional e alimentar.

A aproximação com a culinária da Comunidade Remanescente do Quilombo Machadinho e tudo o que ela carrega em si, as memórias, as lutas, as experiências de uma vida rural, muito nos impressionaram. Levaremos essa vivência para a nossa caminhada profissional e de vida.

Referências bibliográficas

BLAZOTI, A. ALMEIDA, N. TAVARES, P. (org). **Caderno de metodologias:** inspirações e experimentações na construção do conhecimento agroecológico. 1.ed. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2017. 84p. Disponível em: https://www.dropbox.com/sh/r80ko6cc6nvuxsn/AABimd_q0wZJjca4dgAGfmsDa?dl=0&preview=CadernoMetodologiasABA_web_ISBN.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2020

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado. 1988.

_____. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jun. 2009.

_____. 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.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Resolução no 8, de 20 de novembro de 2012a. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

CANESQUI, A.M. GARCIA, R.W.D. **Antropologia e nutrição:** um diálogo possível. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 306 p

DAGAZ, Instituto. **A cozinha dos quilombos:** sabores, territórios e memórias. 2014.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária.** Imprensa Universitária, 2012. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** Em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LEAL, S R F; NASCIMENTO, M I M. A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire. **Pro-Posições**, Campinas , v. 30, e20180024, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100552&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 nov. 2020. Epub 02-Dez-2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0024>.

TAMOSASKAS, T. **Filosofia Africana: cinco milênios de pensamento.** 2020, 46 p.

Capítulo XII

Prática educativa pelo cinema: narrando, ad-mirando e tornando-se sujeito da palavra-corpo-grafia quilombola

Rute Ramos da Silva Costa
Giselle Maria da Silva
Guilherme Antonio Areias
Claudiane Monsores de Sá Cavalcante
Laiza de Matos Gomes

Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar a experiência da oficina de produção de cinema “Pelas Lentes”, realizada junto aos estudantes da Escola Felizarda Maria Conceição de Azevedo, localizada na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha, Quissamã, Rio de Janeiro. A oficina de cinema foi uma proposta educativa que buscou estimular as ações de ad-mirar e narrar, a partir da produção de curtas metragem pelos(as) estudantes, em um processo autoral de constituição do roteiro, seleção dos cenários, personagens, atuação e filmagem.

Em conversa com os(as) professores(as), representante quilombola, orientadora pedagógica e diretor, acordamos que as oficinas teriam a alimentação como foco, pois, desse modo, teceríamos diálogo com o tema escolar do presente bimestre, intitulado “Comida da família”. Seria uma oportunidade de estimular os(as) estudantes a observarem os espaços de produção de alimentos no território quilombola, assim como as pessoas que desenvolvem o ato de plantar. Descreveremos mais detalhadamente na seção abaixo.

No ambiente escolar aprendemos a ler livros e outros textos impressos e, também, a produzir manuscritos, mas não é frequente aprendermos a leitura e escrita de um texto audiovisual (CARVALHO, 2007). Em um movimento de consolidar o espaço do cinema na prática docente enquanto uma ferramenta valiosa para a aprendizagem humana, foi criada a Lei nº 13.006, de 2014, que alterou o art. 26 das diretrizes e bases da educação nacional, tornando a exibição regular de filmes de produção nacional um componente curricular obrigatório à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2014).

Assistir a um filme é uma prática relevante para a formação educacional e cultural, assim como a leitura de obras literárias, entre outras. No entanto, tão importante quanto contemplar um filme é participar dos processos que envolvem a sua elaboração. Aproximar indivíduos que não tem muito acesso aos equipamentos de áudio e vídeo da produção de cinema, pode ser uma estratégia educativa potente e desafiadora.

Vivemos em uma sociedade audiovisual. A tecnologia está cada vez mais presente na vida e as pessoas se mostram mais interessadas em produzir suas narrativas, a partir de

recursos imagéticos. No entanto, há uma complexa realidade no mundo contemporâneo, na qual as desigualdades de oportunidades impossibilitam e/ou limitam o acesso aos meios de produção de imagens pelos grupos racializados. Esses grupos sociais costumam ser invisibilizados ou ter sua existência, modos, corpos e narrativas distorcidas e estigmatizadas, nas telas de cinema.

Por outro lado, há grupos que desfrutam de privilégios no acesso aos bens materiais e tecnologias digitais para a produção de cinema, e na representatividade de sua existência nos textos e nas telas. Rosália Duarte (2002) aponta que no cinema temos, predominantemente, o olhar masculino, branco e ocidental.

São vantagens sociais sistemáticas, persistentes, reforçadas politicamente e estruturalmente naturalizadas. O mais agravante é que, ao ter a branquidade representando o coletivo, sem que a diversidade de experiências e pessoas seja considerada, estabelece-se uma referência universal da humanidade, e reforça-se o mito da democracia racial (NASCIMENTO, 2016).

O cinema e a sociedade exercem influência mútua entre si, sendo assim, as narrativas fílmicas refletem modos de ver e pensar das sociedades em que estão inseridas e, o espectador, por sua vez, ao assistir a um filme, pode construir, reforçar ou avaliar suas opiniões, crenças e valores. Diante do exposto, urge a necessidade de disputar as narrativas e construir oportunidades de protagonismo aos grupos racializados em todas as etapas de produção de cinema, pois a arte é um instrumento de emancipação dos sentidos de sujeitos socialmente oprimidos (LUKÁCS 2009).

O cineasta Andrei Tarkovski (2010) destaca que a arte é uma metalinguagem utilizada na tentativa de comunicação, partilha de informações sobre si próprio e assimilação da experiência dos outros. A arte, em especial aqui a sétima arte, é um modo de representar a realidade que contém informações sobre a construção da sociedade e seu funcionamento (BECKER, 2009) e a sua produção é um convite para imergir no próprio universo e ler a realidade desde os seus pés, avançando para a comunicação dos enunciados elaborados com os outros. Produzir arte cinematográfica possibilita ao indivíduo ou grupos a transposição de um estado de contemplação da tela, do ato de observar e pensar os enunciados elaborados pelos(as) fazedores de cinema, para um ato ativo de escrever e enunciar a sua própria palavra.

A oficina de cinema “Pelas lentes”: produzindo curta-metragem

A oficina de cinema “Pelas Lentes”, que objetivou a produção de um curta-metragem, foi realizada junto aos(às) estudantes do 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo, localizada na Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) Machadinha, Quissamã, Rio de Janeiro. A ação vinculada ao Projeto de pesquisa intitulado “Alimentação escolar entre povos e comunidades tradicionais: aprendizagens e estratégias para a segurança alimentar e nutricional” (CNPq / MCTIC

Edital 016/2016), coordenado pelo Grupo de Desigualdades da Educação e Saúde, do Instituto Nutes/UFRJ, foi desenvolvida no segundo bimestre de 2019 pela equipe do Projeto de Extensão CulinAfro, em parceria com a CRQ e a Escola acima citadas.

No dia da oficina, quando a equipe de extensionistas do projeto CulinAfro adentrou a sala de aula com os equipamentos para filmagem e projeção de áudio e vídeo, a turma inteira se alvoroçou: “Tia(o) veio fazer o quê? Pra que isso? O que vamos fazer?” foram algumas indagações. Conhecer novas pessoas e os equipamentos de áudio e vídeo energizou aqueles(as) estudantes, que se puseram em movimento.

Para um melhor aproveitamento do tempo e das atividades, dividimos a oficina de produção de um curta-metragem em quatro momentos: i) apresentação do processo de construção de um roteiro pela técnica de oito quadros; ii) a exposição de um curta-metragem elaborado a partir do método de oito quadros; iii) construção de um roteiro de oito quadros e iv) filmagem do curta-metragem.

O roteiro de oito quadros⁷⁵, é um planejamento simples feito a partir de uma ação: dobra-se uma folha de tamanho A4 em oito partes iguais e, registra-se em cada parte as ideias que compõem um dos quadros do curta-metragem. O primeiro quadro deve apresentar a introdução da história a ser narrada e o último quadro a conclusão desta, ficando os seis quadros restantes para o desenvolvimento de cenas que contam os detalhes da histórias e personagens. No miolo também estão o ápice, o suspense e os elementos que mantêm a atenção do espectador.

Após a apresentação da técnica de roteiro, o segundo momento foi marcado pela exposição de um curta-metragem construído pelo método citado, no qual a jovem quilombola de Machadinho, Janaina Pessanha, participou desde a elaboração do roteiro, até a produção das cenas, mas especialmente, foi a protagonista da história. A exposição desse curta-metragem aos(as) estudantes os(as) encorajou a participarem da oficina e organizarem o seu próprio filme. Comentaram de sua alegria em ver Janaína atuando, demonstrando a importância da representatividade nas telas do cinema. Utilizamos para a exposição um aparelho *datashow*, *notebook* e um *home theater*. Em meio à curiosidade e animação dos(as) estudantes, ocorreu o processo educativo. Eles(as) estavam cheios de vontade de contarem suas histórias, ansiavam manusear as câmeras. Desejavam pela liberdade da expressão de suas narrativas.

O terceiro momento foi dedicado à construção dos roteiros com os(as) estudantes. Decidimos dividir a turma em dois grupos pequenos, a fim de facilitar o desenvolvimen-

⁷⁵A técnica de produção de curta-metragem por meio de um roteiro de oito quadros fez parte do conteúdo do Curso de cinema produzida pelo projeto CucaBio UFRJ, do qual participaram Janaína Pessanha, liderança quilombola de Machadinho e Giselle Maria da Silva, extensionista do CulinAfro. O curso, realizado no segundo semestre de 2018, foi ministrado pelo professor Rafael Costa.

to do trabalho. Cada grupo atuaria em um ambiente do núcleo comunitário Fazenda Machadinha, a saber: a roça da dona Sebastiana e o Memorial Machadinha.

Os grupos eram formados por sete crianças, dois extensionistas do projeto CulinAfro e dois colaboradores(as) expertos no manejo das câmeras de fotografia e filmagem. Sentados em roda e construimos o roteiro com oito quadros para o filme. Ambas as histórias eram atravessadas por um tema em comum: a alimentação. Com a história pronta, deu-se início a construção de pequenos elementos de cena e alguns figurinos, como máscaras.

O roteiro do primeiro grupo continha as seguintes cenas: Quadro 1: Duas agricultoras faziam seu plantio normalmente em um dia ensolarado, onde plantavam mandioca, quando, de repente, percebem que estavam sendo observadas por alguém. Quadro 2: Quem as observava apareceu: um zumbi que passava por ali e resolveu assustar as pequenas agricultoras. Quadro 3: Ocorre a fuga das agricultoras para um lugar de segurança, conhecido como Memorial Machadinha. O zumbi as perseguiu. Quadro 4: O zumbi, em um rompante, tem um mal súbito e desmaia em umas das poltronas. O ronco era ouvido à quilômetros de distância. Quadro 5: Chega um amigo agricultor para ajudar. Como o zumbi estava adormecido, uma das agricultoras toma coragem e se aproxima dele. Quadra 6: Em um gesto de carinho e humanidade, a agricultora tenta acordar o zumbi lhe oferecendo um copo de água. Quadra 7: O zumbi acorda e percebe que tudo não se passou de um sonho de um menino. Quadra 8: Foco no rosto do menino, um estudante da Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo. Créditos finais.

Já em relação ao roteiro do segundo grupo temos: Quadro 1: Três agricultores faziam seu plantio de aipim em um dia tranquilo, poucas nuvens no céu. De repente, são surpreendidos por homens mascarados. Quadro 2: A Fuga dos agricultores por medo dos mascarados. Quadro 3: Os mascarados destroem as produções dos agricultores; Quadro 4: Uma agricultora capturada por eles começa a gritar por socorro, quando é ouvida pelos policiais. Quadro 5: Ao chegar, os policiais rendem os mascarados que fizeram a bagunça e desordem na plantação. Quadra 6: O policial explica o motivo da prisão. Quadra 7: Preocupada com os bichos, uma das agricultoras dá conselhos sobre como devem ter cuidado no plantio, naquele campo. Quadra 8: Foco nos agricultores. Créditos finais.

Quando um roteiro é escrito, escolhe-se uma direção a seguir, algo a ser destacado e aquilo que não será abordado. O filme é constituído por um conjunto de elementos como imagem em movimento, som, música, falas, luzes, ângulos, que são selecionados no roteiro e articulados de tal forma que influenciarão no resultado final e na interpretação e compreensão da película (SAWADA *et al*, 2015). Ao definir os planos de filmagem, por exemplo, algo deixará de ser visto pelo(a) espectador(a) enquanto algo será amplamente fotografado. Produzir uma cena envolve um processo de realçar e ocultar partes do universo. Apesar de toda esta articulação de códigos e elementos influenciar na interpretação, o espectador irá ver e interpretar os elementos daquela cena a partir de

suas próprias experiências. Tanto o contexto em que é visto, quanto o contexto em que é produzido influenciarão no significado cultural do filme.

Nos roteiros criados pelos grupos, foi impossível lê-los e não fazer conexões com os contos quilombolas registrados no livro “Flores da Senzala”, da educadora de Machadinho, Dalma dos Santos, no qual há registro de história de suspenses, lobisomens, assombrações e mistérios (SANTOS, 2016). O livro Flores da Senzala é muito apreciado pelas crianças durante as oficinas de contação de histórias, que ocorrem no Memorial, duas vezes por semana, no contraturno escolar. O acervo é um compilado das histórias contadas pelos(as) anciãos(ãs) da Comunidade, as mesmas histórias que ouviam durante a sua infância.

Roteiros construídos, explicamos brevemente aos(às) estudantes como utilizar o equipamento e compartilhamos algumas técnicas de filmagem, mas o ato de admirar ocorre pela experiência, no exercício do fazer, cometendo equívocos e encontrando soluções. Cada um pôde manipular as câmeras de forma livre, testar gravações, visualizar sua imagem no vídeo, experimentar. A partir daí, deu-se início às filmagens fora do ambiente escolar. As crianças se deslocaram para as áreas elegidas no Quilombo. Houve aqueles(as) que se aventuraram com a câmera, mas a maioria esteve interessada pelo lugar de representação da história que haviam criado.

O tempo total de duração das três primeiras etapas foi de uma hora e trinta minutos e a filmagem durou duas horas e dez minutos. A equipe de expertos no manejo das câmeras precisou dar suporte àqueles(as) que estavam responsáveis pelas gravações, mas interferimos o mínimo possível no processo criativo da produção.

Por fim, a edição. Esta, no entanto, não foi realizada com a participação dos(as) educandos(as), e sim em momento posterior, residindo aí a maior lacuna no processo de autonomia da produção dos curtas metragem. Neste processo, a edição teve como premissa respeitar a sequência cronológica determinada a partir do roteiro de 8 quadros e das tomadas que foram gravadas, sem romper com a linearidade proposta e sem utilizar trucagens que pudessem alterar consideravelmente o caminho narrativo.

Ainda assim, dentro da subjetividade que permeia a função de editor, foram feitas escolhas no sentido de selecionar os trechos que seriam utilizados e aquelas tomadas que seriam descartadas. Tal ato, por si, transforma o editor também como autor do material final, pois todos os elementos e etapas de produção contribuem para a construção da narrativa fílmica. Não há neutralidade na seleção dos trechos, pois são feitos a partir da realidade que os editores experimentam, impactando o resultado final da produção dos(as) estudantes.

Desejamos, na próxima oportunidade ter condições materiais para desenvolver o processo de edição junto aos(as) estudantes, possibilitando assim, que o produto final tenha o protagonismo dos(as) mesmos(as) do início ao fim. A produção de cinema foi

um caminho pedagógico para o exercício de elaboração de narrativas pelos(as) estudantes. Por sua potência de despertar a criatividade, e as reflexões sobre alimentação e a CRQ.

Ad-mirar e narrar: tornar-se sujeito e pertencer desde o corpo-sujeito-negro-quilombola

A elaboração de narrativas imagéticas ou textuais, a exemplo de filmes, fotografias ou textos literários, é, antes de tudo, um processo que nasce do ato de ad-mirar, seguido da ação de seleção de partes do todo, criação, comunicação. Em todas, a atuação humana é imprescindível. O sujeito da criação ad-mira o mundo, não de forma neutra, mas toma como lentes os seus quadros de referência, isto é, as suas memórias sociais gravadas nas retinas dos olhos, as experiências de vida impregnadas nos poros da pele, para, só então, materializar os pensamentos em arte. Produzir imagens, estáticas ou em movimento, combinadas ou não com sons, mediadas ou não por textos é, sobretudo, comunicar a própria palavra ao mundo, desde o chão de onde pisa.

Ad-mirar. Palavra propositalmente redigida com um hífen, conforme elaborou Freire (1981), de modo que o prefixo se destaque do radical, teve por objetivo chamar a atenção do(a) leitor(a) para a mensagem implícita em cada elemento constituinte: “mirar”, que descreve a ação de apreciar demoradamente uma realidade, contemplar sem pressa e se atentando aos detalhes, enquanto “ad” carrega o sentido de profundidade. Ad-mirar é uma operação onde o sujeito, de modo consciente, se põe em “face do “não-eu”, curiosamente, para compreendê-lo” (FREIRE, 1981, p.43). A prática de contemplação zelosa das realidades possibilita o desenvolvimento de sua capacidade de ler o mundo e de construção de sua própria narrativa a respeito do que vê.

A ad-miração do objeto a ser conhecido é ação inerente ao processo de conhecimento, no qual os sujeitos, entregues ao momento vivente, permitem-se ao encontro com o outro, o mundo, o inesperado, o desconforto, a excitação do novo, a percepção do passado e do presente. Não existe ad-miração sem as linguagens dos corpos e territórios, ou mesmo pelo desprezo das experiências que antecedem ao próprio ato de ad-mirar, pois tudo o que nos cerca é linguagem, é comunicação de realidades apreciáveis, possíveis de serem ad-miradas e, conseqüentemente, narradas (FREIRE, 1981).

Acreditamos que a produção de cinema é uma pedagogia possível para a construção de saberes, pois apela para a ação de ad-mirar e avança para organização de imagens e textos, que podem ser compreendidos como narrativas sociais (LOURO, 2016; DUARTE, 2002; PIRES, SILVA, 2014). Assim, interessa-nos propor, na presente seção, reflexões sobre a experiência vivenciada na oficina de produção de curtas-metragens, no contexto de uma Comunidade Remanescente de Quilombo, e os aspectos considerados importantes na elaboração de narrativas: i) o tornar-se sujeito, ii) a narrativa como modo de pertencer e, iii) as ações de ad-mirar e narrar desde o corpo-sujeito-negro-quilombola.

Três autoras negras nos amparam nesse processo de reflexão, são elas: Conceição

Evaristo (2007), em seu Depoimento “Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita”, Sandra Haydée Petit (2015), em seu livro “Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores - contribuições do legado africano para a implementação da lei n.10.639/03” e, Grada Kilomba (2019), autora do livro “Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano”.

O primeiro aspecto que queremos destacar é a construção de narrativas para a produção de cinema como um processo de “tornar-se sujeito”. Evaristo (2007) e Kilomba (2019) concordam que o ato de escrever proporciona a transformação de objeto a sujeito da ação. Não significa que estejamos depreciando a leitura, pois é um ato potente e que oferece a possibilidade de entender o mundo a partir das percepções da vida descritas por outrem, no entanto, como diz Evaristo (2007), o ato de escrever ultrapassa os limites da apreensão. Escrever é a própria ação de tornar-se narrador(a) e escritor(a) da própria realidade. Em outras palavras, possibilita ser a autoridade da narrativa de sua própria história, decidindo a matéria narrada e definindo a própria existência.

Considerar a elaboração do roteiro de filmagem como uma das etapas da oficina “Pel as lentes”, no lugar de impor a reprodução de uma peça textual previamente elaborada, foi uma escolha do Projeto CulinAfro, em parceria com a Escola Felizarda e a CRQ Machadinha, e teve por finalidade estimular a experiência de construção de narrativas cinematográficas, de forma coletiva e pelos(as) estudantes quilombolas. O ato de escrever o roteiro do próprio filme é uma ação possível de tornar-se narrador(a) e escritor(a) da realidade que deseja registrar.

Construir o roteiro do curta-metragem proporcionou uma experiência de criação e recriação dos mundos, elaboração de sentidos, ressignificação de objetos, reinvenção de papéis sociais. Foi um exercício que associou linguagem, raciocínio, imaginação e outras habilidades que favorecem o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças (NICOLAIEWSKY, 2014). Os(as) estudantes puderam exercitar a cooperação entre si para a organização de cada cena, oportunidade para consolidar valores do trabalho coletivo, tão importante na cosmovisão afro-diaspórica (PETIT, 2015). Além disso, tiveram autonomia na escolha dos(as) atores e atrizes, assim como todas as tarefas de produção visual. Os(as) estudantes foram os sujeitos do processo de filmagem, autores de cada detalhe, desde a construção de máscaras para o figurino, à escolha dos cenários, às narrativas, ou seja, disseram a própria palavra.

A ação de produção de cinema posiciona o sujeito em lugar de oposição ao lugar de outridade ⁷⁶ predeterminado pelo projeto colonial, que erroneamente nomeou realidades ou que simplesmente as negligenciou (KILOMBA, 2019). Sendo assim, propor uma oficina de cinema em um território quilombola, marcado pela resistência ao processo de escravização negra é, sobretudo, insubordinação ao projeto de colonialidade do ser e do saber.

O autoritarismo da elite social ocidental branca em relação a narrativa das realidades alheias à branquidade⁷⁷ tem por propósitos “fixar e perpetuar relações de poder e violência”. Diante desse projeto de hierarquização social, racial e de gênero, não basta fazer qualquer oposição à estrutura racista de silenciamento das vozes subalternizadas, mas é preciso reinvenção, isto é, uma ação complementar para que o espaço destituído não permaneça vazio. Sendo assim, para além das denúncias do racismo no ambiente escolar, também é preciso anunciar e, o fazer cinema, pode ser uma reinvenção de realidades possível.

O segundo aspecto que desejamos destacar é “a narrativa como modo de pertencer”. A produção de narrativas pressupõe a compreensão do “diálogo” e de seus pilares. Em primeiro lugar, não há diálogo sem o reconhecimento da humanidade do outro. Em princípio, parece que tal pronunciamento seja óbvio, de tal maneira que nem merecia ser citado, porém, seria um equívoco, pois a alteridade⁷⁸ nunca fez parte do projeto de exploração português, considerando que a justificativa de colonização e escravização pressupunha a negação da humanidade dos sujeitos negros. Em segundo lugar, está o ato de ouvir, pois o diálogo só se concretiza quando o interlocutor ouve a voz do falante, ou seja, autoriza o enunciado do sujeito que fala.

A opção por realizar uma metodologia centrada na autonomia dos(as) estudantes para comunicar a sua própria voz através de um filme curta-metragem, teve por objetivo provocar a noção de pertencimento no mundo. Kilomba (2019, p.42) diz que “aqueles(as) que são ouvidos(as) são também aqueles(as) que pertencem, pois podem dizer as suas próprias palavras a partir de sua existência, suas lentes, seu chão. Escrever proporciona a auto-inscrição do sujeito no interior do mundo (EVARISTO, 2007).

O terceiro aspecto da produção de narrativas está na potência do corpo-sujeito-negro-quilombola para admirar e dizer a sua própria palavra. Com essa afirmação, subvertemos a lógica iluminista de humanidade que se dá a partir da razão. Trazemos o corpo para a centralidade da produção de conhecimentos, narrativas e na calibração da

⁷⁶A É uma representação mental do sujeito branco, a personificação dos aspectos repressores do “eu” (Kilomba, 2019, p.38)

⁷⁷Não se trata da personificação do sujeito, tampouco se resume à cor da pele. Branquidade é um lugar de poder e privilégios, fundamentadas em fantasias fantasmagóricas e nos pactos narcisistas entre os sujeitos brancos(as), por meio do qual, num mecanismo de defesa do ego, os aspectos indesejáveis que não reconhecem em si, são atribuídas aos não brancos. A branquidade atribui a si mesma características de ideal, desejável, civilizado, moral, porém essa autoavaliação não necessariamente corresponda à realidade objetiva.

⁷⁸O sentido de alteridade, para o presente texto, é a ideia de que estamos nessa vida com outros e outras-seres que não sou eu, mas são humanos como eu. Uma ideia de outro semelhante e não estranho.

perspectiva do ato de ad-mirar. Petit (2015, p. 80), ao conceituar o corpo-dança afroancestral explica que, diferentemente da tradição/civilização cristã do Ocidente, que valoriza a razão como dimensão constituinte da humanidade e o corpo como um objeto à parte do sujeito, nas “tradições africanas, o corpo não se separa do espírito”. O corpo é parte integrante da produção do conhecimento, pois por meio deste se dá a existência do ser, e se manifesta uma linguagem intimamente viva.

O corpo inteiro é capaz de ad-mirar, captando as mensagens do mundo com o qual está conectado, e não somente os olhos. Na tradição africana, corpo é um microcosmo contido e em comunicação com o cosmo amplo (a região, a aldeia, a casa), afirma Sodré (1997, p. 32). Todo corpo também é capaz de falar, já que a palavra transcende a linguagem da voz e do texto (BÂ, 2010). É comestível, possui cheiro, calor ou frio, ou seja, pode ser percebida e enunciada por todos os sentidos do corpo.

O corpo é um instrumento de captação do mundo e de elaboração da escrita gesto de movimento-grafia, diz Evaristo (2007) ao compartilhar com os(as) leitores o lugar de gênese de sua escrita, que nasce no exercício de captar, com todos os sentidos do seu corpo, as histórias sussurradas entre mulheres de sua convivência, muitas vezes um conteúdo inapropriado para uma criança. O seu corpo, ao desenvolver a habilidade de perceber, não só as narrativas, mas as emoções ali implícitas, aprende a ad-mirar, como também, no exercício de interpretação dos desabafos, a então menina, constrói cenários e personagens mentais que possibilitam armazená-los nas memórias do seu corpo juvenil.

Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro. No corpo da noite (EVARISTO, 2007).

Evaristo (2007) demonstra, ainda, como o corpo inteiro do sujeito (mãe) e do coletivo (filhas) podem constituir o ritual de escrita. O desenho-grafia da matriarca nascia de uma composição “de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos”. Ao mesmo tempo que o corpo de sua mãe escrevia, os corpos de suas filhas também participavam do ato, se deslocando no espaço e acompanhando os movimentos “da mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito”. Tais exposições nos fazem perceber que o corpo-sujeito-negro-quilombola é um corpo-grafia e amplia sua potência quando está inteiro no ato processo de conhecimento, que se dá pelo ato de ad-mirar e narrar. Esse corpo é ao mesmo tempo indivíduo e coletivo, pela dimensão coletiva que se expressa na existência de uma Comunidade Remanescente de Quilombo.

Esse corpo-sujeito-negro-quilombola posiciona a câmera, elege o quadro em cena, calibra a luz. No ato silencioso de aguardar o desenrolar da interpretação, na atenção posta à percepção plena em tudo o que o cerca, ad-miram. Também são esses(as)

mesmos estudantes negros(as) os(as) personagens da cena, os rostos que articulam as expressões em evidência, a pele que comunica. Enunciado, linguagem e comunicação que transcendem a voz.

Considerações finais

A atividade educativa centrou-se na experiência de produção de cinema, por seu potencial de possibilitar ações emancipadoras como admirar e narrar. Enquanto ferramenta de construção de processos educativos, o cinema pode proporcionar ao estudante descobertas e experiências. Seria um equívoco esperar que, a partir dessas narrativas, enredos mirabolantes fossem surgir, com elementos muitos distintos daqueles aos quais estão acostumados a ver, quase como se esperássemos um certo grau de exotividade. Ora, os participantes eram crianças e, como tais, suas narrativas remetem ao universo infantil, que é regado pelas histórias contadas na própria Comunidade.

O que mais valorizamos na experiência foi a possibilidade de os(as) estudantes se reconhecerem naquelas histórias, cujos elementos comuns ao cotidiano era um ponto importante para o processo de fortalecimento deste grupo, enquanto sujeitos.

Para que a atividade alcançasse o seu objetivo, os(as) facilitadores(as) precisaram se permitir reconhecer-se como semelhante, entendendo que ali existem vivências variadas. Há sempre o risco que no processo de tentativa de romper uma certa homogeneidade, acabe por reforçá-la.

Muito embora a possibilidade de capturar imagens em movimento seja cada vez mais acessível, estando disponível em aparelhos celulares nas mais variadas faixas de valores, a experiência de contato com um equipamento destinado a esta função ainda é diferenciada, muito mais pela sua representação simbólica do que pelo seu potencial enquanto ferramenta nesse contexto.

Esperamos dar continuidade as ações educativas que vislumbrem o “tornar-se sujeito”, “o pertencimento” e a valorização dos mesmos desde o seus corpos-sujeitos-negros-quilombolas.

Referências bibliográficas

BÂ, A H. A tradição viva. In: ZERBO, J-KI (org). **História Geral da África**. São Paulo: Editora África, 1982.

BRASIL, Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº 13.006**, de 26 de junho de 2014.

BECKER, H S. **Falando da sociedade: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CARVALHO, R I B. **Universidade Midiatizada: o uso da televisão e do cinema na Educação Superior**. Brasília: Editora Senac - DF, 2007.

DUARTE, R. **Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M A. **Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. (org). Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007, p 16-21.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.149 p.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Codogó, 2019.

LOURO, G L O cinema como pedagogia. In: LOPES, E M T. FILHO, L M F. VEIGA, C. G (org). **500 anos de Educação no Brasil**. 5a Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LUKÁCS, G. **Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1971**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ª ed. Perspectivas: São Paulo, 2016.

NICOLAIEWSKY, C A. O brincar e o desenvolvimento infantil. In: CORDEIRO, A A. LOURENÇO, A E PONTES, P V (org). **Brincar, comer, nutrir: atividades lúdicas para a educação infantil**. Editora CRV, 2014.

PETIT, S H. Pretagogia: **Pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral. Contribuições do legado africano para a implementação da lei nº 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PIRES, M C F. SILVA, S L P. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 607-616, 2014. Dispo-

nível em: . Acesso em: 03 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302014000200015>.

SANTOS, D. (org). **Flores da senzala**. Rio de Janeiro, RJ: Mundo das idéias, 2016.

SODRÉ, M. Corporalidade e liturgia negra. In: Joel Rufino (Org.). Negro Brasileiro Negro. Rio de Janeiro, Revista IPHAN, n. 25, 1997.

SAWADA, A C M B. *et al*. Ciência, arte e cultura na saúde: um campo em construção. FERREIRA, Francisco Romão *et al*. (Org). **Consumo, comunicação e arte**. Curitiba: CRV, 2015.

SODRÉ, M. Corporalidade e liturgia negra. In: Joel Rufino (Org.). **Negro Brasileiro Negro**. Rio de Janeiro, Revista IPHAN, n. 25, 1997.

TARKOVSKI, A A. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Sobre as autoras e os autores

Ainá Innocencio da Silva Gomes: Nutricionista formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001). Mestre em Nutrição Humana (2004) e Doutora em Ciências Nutricionais (2012) pela mesma instituição. Professora adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro - campus Macaé e idealizadora e coordenadora do Núcleo de Estudos Nutrição e Comportamento - NUTRICOM na UFRJ - *Campus Macaé*.

Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca: Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994), mestrado em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2002) e pós-doutorado pela Universidade de Barcelona (2009). Atuou como assessor na Presidência da República (2012-2016) nas áreas de participação social e direitos humanos. É professor associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Diretor do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde. Tem experiência nas áreas de Sociologia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alimentação e cultura, educação em saúde, desigualdades, diversidade religiosa, mídia e desinformação.

Allan Alves Trindade: Graduado em Letras e Pedagogia. Pós-graduado em Psicopedagogia. Professor da rede municipal de Educação em Quissamã, há 10 anos. Diretor da Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo Quilombo de Machadinha em Quissamã-RJ, desde 2017..

Ana Lúcia Muniz: Graduada em Nutrição pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Macaé. Especialista em Nutrição Clínica (CENC/UFRJ). Nutricionista da Rede Municipal de Saúde de Conceição de Macabu.

Ana Paula Borba Scudieri: Nutricionista e responsável técnica pela alimentação escolar, da secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Quissamã – RJ. Especialista em Nutrição Materno-infantil (Instituto Fernandes Figueira/Fiocruz) e em Saúde Pública (Unesa)

Célia Maria Patriarca Lisbôa: Possui graduação em Nutrição pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (1982). Mestrado e Doutorado em Educação em Ciências e Saúde pelo Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde - NUTES/UFRJ. Estágio doutoral na Faculdade de Antropologia da Universitat de Barcelona - UB (2017). Mestrado em Teologia, com área de concentração em bíblia (FABAT-RJ). Tem experiência nas áreas de Nutrição, Educação em Saúde e Saúde Coletiva. Pesquisadora do projeto CulinAfro/UFRJ-Macaé e do Grupo de Estudos sobre Desigualdades na Educação e na Saúde (GEDES/NUTES-UFRJ). Temas de interesse: educação alimentar e nutricional, segurança alimentar e nutricional, educação popular em saúde, promoção da saúde, desigualdades sociais, raciais e de gênero em saúde, materiais educativos.

Claudiane Monsores de Sá Cavalcante: Doutora em ciências pelo PPGANS/UERJ. Mestre em Alimentação, Nutrição e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Alimentação Nutrição e Saúde da UERJ. Atuando principalmente nos seguintes temas: Alimentação e cultura, Sociologia e Antropologia da nutrição, Envelhecimento, Educação alimentar e nutricional.

Dalma Ricardo dos Santos: Professora. Diretora do Memorial Machadinha, localizado na Comunidade Remanescente de Quilombo. Escritora do livro Flores da Senzala (2016). Mestre do Grupo Tambores da Machadinha.

Driele dos Santos Almeida: Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Psicopedagogia. Atualmente é professora orientadora da Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo Quilombo de Machadinha em Quissamã-RJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, escrita, leitura, interdisciplinaridade, educação infantil, informática e pedagogia.

Étienne Silva Madureira: Graduada em Nutrição pela Universidade Veiga de Almeida (2016). Pós-graduada em Nutrição Clínica pelo CENC/UFRJ (2019). Mestranda em Cardiologia pelo ICES/UFRJ. Colaboradora do grupo de extensão CulinAfro da UFRJ-Macaé. Possui experiência na área Clínica/hospitalar.

Giselle Maria da Silva: Formada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). Colaboradora do grupo de extensão CulinAfro da UFRJ-Macaé. Atualmente atua como Enfermeira do Centro Muriaeense de Apoio a Cidadania – CEMAC.

Guilherme Antonio Areias: Bacharel em Ciências Náuticas pelo Centro de Instrução Almirante Graça Aranha (2013). Graduando em Produção Cultural pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Colaborador do grupo de extensão CulinAfro da UFRJ-Macaé.

Isabelle Barbosa Reis: Graduanda em Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro - campus Macaé. Atualmente, atua como voluntária de Iniciação Científica no projeto “Alimentação Escolar entre Povos e Comunidades Tradicionais: aprendizagens e estratégias para a Segurança Alimentar e Nutricional” e no Grupo de Pesquisa em Oncologia (GEPEOn). E extensionista voluntária do projeto CulinAfro.

Janaína Pessanha: é nascida e criada na CRQ Machadinha, núcleo Fazenda Machadinha, atua como agente de turismo no Memorial Machadinha e é responsável pela pasta Educação Escolar Quilombola na Arquima, no biênio 2019-2020. Ela acumula uma trajetória acadêmica como bolsista de Ensino Médio do Projeto “Manifestações Culturais Afro-Brasileiras: em foco o Jongo Tambores de Machadinha/Quissamã”, do Núcleo Extensão CulturARTE da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), de 2015 a 2017. Fez um curso de extensão sobre cinema, no NUPEM/UFRJ e foi a atriz principal do curta metragem “ALÉM DOS MUROS”. Liderança Jongueira do grupo tambores da Ma-

chadinha.

Juliana Dias Rovari Cordeiro: Pós-doutoranda, com bolsa Capes, no Programa de Pós-graduação Educação em Ciências e Saúde (PPGECS), do Instituto NUTES, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde está credenciada como Professora Colaboradora desde 2019. Realizou o doutorado (2018) em História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia (HCTE/COPPE), o mestrado (2013) em Educação em Ciências e Saúde, ambos pela UFRJ, e a graduação em Jornalismo, nas Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA-RJ). Pesquisadora integrante do Grupo de Estudos sobre Desigualdades na Saúde e na Educação (GEDES), do Laboratório de Currículo e Ensino (LCE), na linha de pesquisa Mediações Socioculturais nas Ciências e na Saúde, do PPGECS. Desde 2014, coordena o curso de extensão em Jornalismo Gastronômico, na Facha.

Kátia Alessandra Mendes da Silva: Possui Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2012), graduação em Nutrição pela Universidade Estácio de Sá (2008). Professora em cursos de graduação e pós-graduação nas disciplinas que compõem Alimentação Coletiva, Técnica e Dietética, Ciência dos Alimentos, Gestão da Qualidade, Saúde e Segurança do Trabalho, Pesca e Aquicultura. Ocupa o cargo de Técnica em Nutrição Dietética na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Laiza de Matos Gomes: Técnica em Eletrônica Naval pelo Instituto Federal Fluminense (IFF). Graduanda de Nutrição pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - Campus Macaé. Bolsista PROFAEX do projeto de extensão universitária Envelhecimento, Nutrição e Promoção da Saúde (ENUSA) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - Campus Macaé (UFRJ-Macaé). Integrante da Liga Acadêmica de Doenças Crônicas e da Liga Acadêmica de Geriatria e Gerontologia, ambas da UFRJ Macaé. Designer gráfica do E-book "Sistema Imunológico, Envelhecimento e Alimentação em Tempos de COVID-19". Contemplada com o terceiro lugar no Hacking Help 2020 (primeiro Hackathon Online Global do Hacking Rio) pelo projeto criado com título de "Avante Empreendedores" na vertical Empregabilidade. Idealizadora do E-book "Caderno de Receitas para Fazer em Família".

Leila Manhães Felix Ramos: Graduanda de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Campus Macaé. Extensionista no projeto CulinAfro e do projeto de pesquisa Desenvolvimento Participativo de um Sistema de Irrigação Eólica para a Comunidade Machadinha e de uma Casa de Farinha Adequada ao Assentamento Osvaldo de Oliveira.

Maria Luíza Lima de Castro: Graduanda de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Campus Macaé. Atualmente, atuando em pesquisa na área de Microbiologia Clínica como bolsista PIBIC UFRJ vinculado ao Laboratório de Microbiologia do Pólo Ajuda-UFRJ Macaé, e extensionista no projeto Comida, memória e a promoção da alimentação afro-brasileira saudável (CulinAfro) e no Núcleo de Estudos Nutrição e Comportamento (NUTRICOM). Integrante do Centro Acadêmico de Nutrição (CANUT) atuando na direção de projeto e extensão. Representante Discente na Comissão de Orientação

e Acompanhamento Acadêmico (COAA) do curso de Nutrição e no Colegiado do Curso de Nutrição (CCN). E membro da Liga Acadêmica de Saúde Coletiva Multidisciplinar de Macaé (LASCOM). Atualmente está como Embaixadora Júnior do CRN-4 (2020).

Mariana Fernandes Brito de Oliveira: Possui graduação em Nutrição e mestrado em Nutrição Humana pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008 e 2013) e doutorado em Alimentação, Nutrição e Saúde pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2018). Possui aperfeiçoamento em Gastronomia pela Universidade do Rio de Janeiro (2008) e experiência prática na área no Brasil e em Portugal. Atualmente é professora adjunta do Curso de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Campus Macaé, Área de concentração: Alimentação Coletiva/ Estágio Supervisionado e Técnica Dietética e Culinária. Suas principais áreas de atuação em pesquisa e extensão são: 1- Culinária e sua interface com a Saúde Coletiva, com destaque para o conceito de “Autonomia Culinária” desenvolvido pela autora durante o doutorado; 2- Desenvolvimento, validação e aplicação de instrumento de aferição de Autonomia Culinária; 3- Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Preparo da Alimentação Escolar em escolas da rede pública de ensino; 4- Planejamento, execução e avaliação de cardápios em Unidades de Alimentação e Nutrição

Mariângela Braga Maciel: Moradora do Mutum. Professora das escolas municipais de Machadinho desde os anos 2000, sendo assim é a professora mais antiga no quadro de educadores da Escola. Formada em psicopedagogia.

Marya Clara de Oliveira Barbosa: Graduanda de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Campus Macaé. Extensionista no projeto Comida, memória e a promoção da alimentação afro-brasileira saudável (CulinAfro).

Maria Raimunda Penha Soares: Professora associada II (DE) da Universidade Federal Fluminense (Campus Universitário de Rio das Ostras). Possui graduação em Serviço Social (1999), e em Ciências Econômicas (2001) pela Universidade Federal do Maranhão, mestrado (2004) e doutorado (2009) em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (2019/2020).

Rute Ramos da Silva Costa: Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Macaé. Doutora em Educação em Ciências e Saúde, Núcleo de Tecnologia Educacional para Saúde (UFRJ). Mestre em Alimentação, Nutrição e Saúde, título conferido pelo Instituto de Nutrição da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nutricionista egressa da mesma instituição que lhe conferiu o título de mestre. Coordenadora do Núcleo de Estudos afro-brasileiro e Indígena da cidade universitária de Macaé. Vice Coordenadora da Extensão do Campus Macaé, Membro da Comissão de Heteroidentificação da UFRJ, Coordenadora do Projeto de Pesquisa e Extensão CulinAfro.

Tamiris Pereira Rizzo: Nutricionista pela Universidade Federal de São Paulo (2011),

mestra em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo (2014). Trabalhei como professora do curso de Gestão da Segurança de Alimentos do Centro Universitário Senac (2015) e no curso de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro- Campus Macaé (2016-2017). Compus a equipe técnica do Departamento de Nutrição da Secretaria Municipal de Saúde de Campos dos Goytacazes, coordenando o Programa Bolsa Família/ Condicionalidade Saúde (2017). Sou doutoranda no Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017-2021). Dedicada a atividades de ensino, pesquisa e extensão vinculadas à área de Políticas e Programas de Saúde e Nutrição; Alimentação, Nutrição e Sociedade; Culinária Afro-Brasileira; Saúde da População Negra e Educação em Saúde.

Thais Stephany Machado de Oliveira: Graduanda de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Campus Macaé. Extensionista no projeto Comida, memória e a promoção da alimentação afro-brasileira saudável (CulinAfro).

Vanessa Schottz Rodrigues: Professora Adjunta do Curso de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ Campus Macaé. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Segurança Alimentar e Nutricional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGSAN/UNIRIO). Doutora em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pelo CPDA/UFRRJ (2017), mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública/Fundação Oswaldo Cruz (2005) e graduada em Nutrição pela UFF (2003). É pesquisadora associada ao Centro de Referência em Segurança Alimentar e Nutricional (CERESAN) e membro do Conselho Consultivo da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (RBPSSAN). Integra a coordenação do Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (FBSSAN), o Grupo de Trabalho de Mulheres da Articulação Nacional de Agroecologia. Atua nas áreas de Segurança Alimentar e Nutricional, Políticas Públicas, Nutrição em Saúde Coletiva, Educação Popular, Educação Alimentar e Nutricional, Agroecologia e Feminismo.

Wagner Nunes Firmino: Possui graduação em Gestão Ambiental pela Universidade Estácio de Sá (2014). Tem experiência na área de Ciências Ambientais, com ênfase em Políticas Públicas. Experiências com comunidades quilombolas. presidente da Associação de Remanescentes de Quilombo de Machadinho (ARQUIMA).

Parcerias

Associação de Remanescentes de Quilombo Machadinho (ARQUIMA)

Departamento de Nutrição Escolar de Quissamã, da Secretaria Municipal de Educação de Quissamã/RJ, Prefeitura Municipal de Quissamã/RJ

Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo

Anexos



ESCOLA MUNICIPAL FELIZARDA MARIA
CONCEIÇÃO DE AZEVEDO



PROJETO CULINAFRO



“O alimento é fundamental para o corpo como a cultura é essencial para nutrir a alma”, afirma coordenadora sobre motivação que norteia do projeto de *profissionais cuiabanos*.

Fonte - Afro Paladar: Nutrindo a Cultura



INTRODUÇÃO

Sabe-se que a cultura afro-brasileira é o resultado do desenvolvimento da cultura africana no Brasil, incluindo as influências recebidas das culturas portuguesa e indígena que se manifestam em diversas expressões como, por exemplo: arte, música, dança, religião e culinária.

Esse projeto foi criado com a finalidade de despertar o interesse dos alunos pela culinária afro-brasileira. Além de reconhecer a importância dos povos africanos na história do Brasil. Com isso, levar o educando a reconhecer, respeitar e valorizar as contribuições do negro na formação da cultura brasileira.



A cozinha pedagógica é uma maneira descontraída de enriquecer conteúdos de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes, permitindo à criança, com o apoio da família, repetir e vivenciar os experimentos feitos na escola.

A culinária pode ser considerada uma das raízes culturais mais resistentes à passagem do tempo. Em virtude da importância da culinária na cultura dos povos, convidamos você e seus alunos para conhecerem melhor a influência da cultura dos negros africanos em nossa culinária e, conseqüentemente, em nossa cultura.

☒ **Objetivos Geral:**

- ☒ Reconhecer, respeitar e valorizar a cultura quilombola através da culinária afro-brasileira, bem como desenvolver a criatividade e ampliar o conhecimento cultural.

☒ **Objetivos específicos:**

- ☒ Ampliar os conhecimentos a respeito da culinária brasileira tomando como referencial as contribuições dos negros ao longo da nossa história;
- ☒ Coletar várias receitas presentes na Comunidade Remanescente de quilombo Machadinha e seus arredores para compor um pequeno livro para publicação;
- ☒ Estimular a pesquisa e reflexão a respeito da origem da culinária Quilombola;
- ☒ Reconhecer a culinária afro-brasileira e sua inclusão no dia-a-dia do povo brasileiro;
- ☒ Identificar contribuições da cultura africana para a cultura brasileira;
- ☒ Conhecer pratos típicos da culinária africana.



METODOLOGIA

O projeto será desenvolvido na Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo (escola situada numa Comunidade Remanescente de Quilombo Fazenda Machadinho), com os alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, que entre outras atividades, serão realizadas:

- ☒ Aulas expositivas;
- ☒ Leitura e interpretação de textos;
- ☒ Montagem de um painel com figuras que ilustrem a culinária quilombola, procurando destaque aquelas que são mais presentes em nosso meio;
- ☒ Escrever receitas e organizar um livro culinário quilombola;
- ☒ Realizar diferentes pesquisas de acordo com o tema central deste projeto;
- ☒ Organizar cartazes ilustrativos e/ou apresentações em slides.
- ☒ Apresentação de práticos típicos;
- ☒ Exposição dos trabalhos desenvolvidos durante a execução do projeto CULINAFRO.

AVALIAÇÃO

Esse projeto será avaliado no decorrer do processo, através das pesquisas e produções realizadas. A culminância se dará através da publicação de um livro culinário quilombola com as produções dos alunos desta escola.



ESCOLA MUNICIPAL FELIZARDA MARIA CONCEIÇÃO DE AZEVEDO

Quissamã, _____ de _____ de 2019

Professor(a): _____

Ano: _____

Aluno(a): _____



PROJETO CULINAFRO CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA



Conheça alguns pratos da culinária afro-brasileira.

ABRAZÔ	BOLINHO FEITO DE FARINHA DE MILHO OU DE MANDIOCA, APIMENTADO, FRITO EM AZEITE-DE-DENDÊ.
QUIBEBE	PRATO TÍPICO DO NORDESTE, FEITO COM CARNE-DE-SOL OU CHARQUE, REFOGADO E COZIDO COM ABÓBORA. TEM A CONSISTÊNCIA DE UMA PAPA GROSSA E PODE SER TEMPERADO COM AZEITE-DE-DENDÊ E CHEIRO-VERDE.
ACAÇÃ	BOLINHO FEITO DE MILHO AMOLECIDO EM ÁGUA FRIA E DEPOIS MOÍDO, COZIDO E ENVOLVIDO, AINDA MORNHO, EM FOLHAS VERDES DE BANANEIRA. (ACOMPANHA O VATAPÁ OU CARURU.)
ABARÃ	BOLINHO FEITO COM MASSA DE FEIJÃO-FRADINHO TEMPERADO COM PIMENTA, SAL, CEBOLA E AZEITE-DE-DENDÊ, ALGUMAS VEZES COM CAMARÃO SECO, INTEIRO OU MOÍDO E MISTURADO À MASSA, QUE É EMBRULHADA EM FOLHA DE BANANEIRA E COZIDO EM ÁGUA.
ADO	DOCE FEITO DE MILHO TORRAO E MOÍDO, MISTURADO COM AZEITE-DE-DENDÊ E MEL.
ALUÃ	BEBIDA TIPO REFRIGERANTE FEITA DE MILHO, DE ARROZ OU DE CASCA DE ABACAXI FERMENTADOS COM AÇÚCAR OU RAPADURA.
ABERÊM	BOLINHO FEITO DE MILHO OU DE ARROZ MOÍDO NA PEDRA, AMOLECIDO EM ÁGUA, SALGADO E COZIDO EM FOLHAS DE BANANEIRA SECAS.

Para o educador(a):

- Reproduzir essa tabela para os alunos.
- Realizar a leitura dos pratos afro-brasileiros.
- Apresentar as imagens de cada prato para que os alunos possam conhecer a culinária afro-brasileira.
- Colorir o prato que o aluno mais gostou e gostaria de experimentar (montar um gráfico com essa pesquisa).
- Analisar quais ingredientes das receitas podemos encontrar nas localidades onde os alunos residem.
- Organizar uma pequena exposição desses ingredientes, seja através de fotos e/ou do próprio alimento.





ESCOLA MUNICIPAL FELIZARDA MARIA CONCEIÇÃO DE AZEVEDO

Quissamã, _____ de _____ de 2019

Professor(a): _____

Ano: _____

Aluno(a): _____



PROJETO CULINAFRO

ATIVIDADE DE PESQUISA



- Escreva o nome do local onde você mora _____
- Essa localidade faz parte de uma comunidade quilombola? () SIM () NÃO
- Descreva uma lista de ingredientes utilizados numa culinária afro-brasileira presentes na localidade em que você mora.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

- Pesquise e cole a seguir imagens de alguns desses ingredientes.



ESCOLA MUNICIPAL FELIZARDA MARIA CONCEIÇÃO DE AZEVEDO

Quissamã, _____ de _____ de 2019

Professor(a): _____

Ano: _____

Aluno(a): _____



PROJETO CULINAFRO



O NEGRO E SUA INFLUÊNCIA NA COZINHA BRASILEIRA



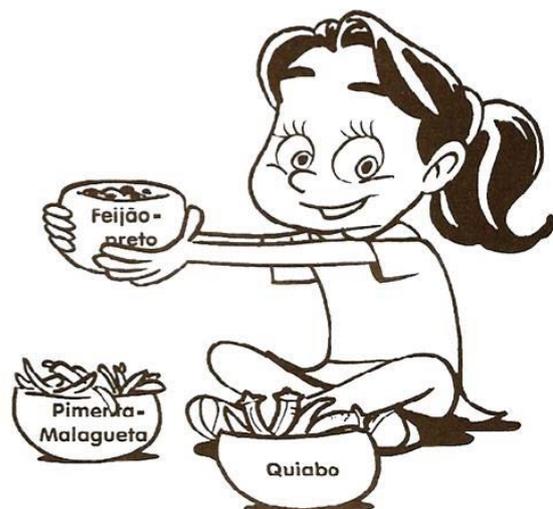
Você sabia que muitos dos alimentos do nosso dia-a-dia são de origem africana?

Vieram da África, entre outros, o coco, a banana, o café, a pimenta malagueta, o feijão preto, o milho, o aipim ou mandioca, o inhame, o quiabo e o azeite-de-dendê. Além disso, os negros nos ensinaram a fazer a feijoada, o angu e a farofa.

Foram os negros também que nos ensinaram a fazer pratos com camarão seco e a usar as panelas de barro e a colher de pau.

- Circule, no texto, as contribuições do negro para a cozinha brasileira. Depois, complete a relação abaixo em ordem alfabética.

- 1- Acarajé
- 2- Angu
- 3- Azeite-de-dendê
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____
- 11- _____
- 12- _____
- 13- _____
- 14- _____
- 15- _____





ESCOLA MUNICIPAL FELIZARDA MARIA CONCEIÇÃO DE AZEVEDO

Quissamã, _____ de _____ de 2019

Professor(a): _____

Ano: _____

Aluno(a): _____



PROJETO CULINAFRO

PESQUISA EM CASA



- Que tipo de comida você costuma se alimentar cotidianamente em casa.

CAFÉ DA MANHÃ

ALMOÇO

JANTAR



ESCOLA MUNICIPAL FELIZARDA MARIA CONCEIÇÃO DE AZEVEDO

Quissamã, _____ de _____ de 2019

Professor(a): _____

Ano: _____

Aluno(a): _____



PROJETO CULINAFRO



LOCAL DE COZINHAR

A **culinária** é a arte de cozinhar ou confeccionar alimentos e foi evoluindo de acordo com a história da humanidade e possui características diferentes em cada cultura.

A culinária reflete os costumes de um povo e também se reflete em outros aspectos culturais como as religiões e a política. Não somente os alimentos, mas também os utensílios e as técnicas utilizados na culinária fazem parte de um acervo cultural particular.

- Sabemos que cada família tem o seu jeito de cozinhar, seu lugar próprio para preparar os alimentos e seus utensílios básicos que dão suporte na preparação.

A partir daí, pesquise com sua família e complete os seguintes itens.

- a) Qual o nome da pessoa que prepara os alimentos em sua casa?

- b) Que tipo de parentesco ela tem com você?

() mãe

() pai

() avó

() Outros: _____

- c) O preparo desses alimentos é feito em que tipo de fogão?

() fogão convencional

() fogão a lenha

() Outros: _____

- d) Quais os principais utensílios domésticos são utilizados para preparar a comida?



ESCOLA MUNICIPAL FELIZARDA MARIA CONCEIÇÃO DE AZEVEDO

Quissamã, _____ de _____ de 2019

Professor(a): _____

Ano: _____

Aluno(a): _____



PROJETO CULINAFRO

PESQUISANDO UMA RECEITA



Hora da receita: cozinhar é aprender!

PESQUISE COM SEUS FAMILIARES UMA RECEITA PREFERIDA DE SUA FAMÍLIA. ESCREVA-A ABAIXO E LEVE PARA A ESCOLA E COMPARTILHE COM SEUS COLEGAS. PEÇA PARA QUE SEUS FAMILIARES LHE EXPLIQUEM COMO SE FAZ ESSA RECEITA, E SE POSSÍVEL REALIZE-A COM VOCÊ.

Nome da receita: _____

Ingredientes e quantidades

Modo de fazer



ESCOLA MUNICIPAL FELIZARDA MARIA CONCEIÇÃO DE AZEVEDO

Quissamã, _____ de _____ de 2019

Professor(a): _____

Ano: _____

Aluno(a): _____



PROJETO CULINAFRO



*Da roça para a mesa:
a diversidade da culinária quilombola é de dar água na boca!*

- Diversos tipos de comidas que costumamos nos alimentar são de origem africana e muitas vezes não tomamos conhecimento dessa informação.
- Verifique com sua família alguma receita feita em sua residência que tem origem afro-brasileira e registre a seguir.
- Nome da receita: _____
- Ingredientes e quantidades

- Modo de fazer



CULINAFRO



Campus UFRJ-Macaé
Professor Aloísio Teixeira

“Este livro foi construído com a colaboração de muitas mãos, a partir das experiências, diálogos e ações realizadas no âmbito da alimentação escolar e das cozinhas domésticas da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha, Quissamã – RJ.

Inspiradas pelos princípios da Educação Popular, nos desafiamos a ler o mundo, a oralidade, as memórias, o território, a comida e a vida, conjuntamente. Escola, Departamento de Nutrição Escolar, Universidade e Comunidade Remanescente de Quilombo. Juntos percorremos caminhos de aproximação entre a cozinha doméstica e a escola. Nosso objetivo foi compreender e descrever as práticas alimentares quilombolas para, em um futuro breve, torná-la referência para o cardápio escolar, colaborando, assim, no processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e na realização do Direito Humano à Alimentação Adequada.”