

CULTURA AFRO-CAPIXABA: PRODUÇÃO DE BEIJU DO SAPÊ DO NORTE, ENQUANTO RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE SÃO CRISTÓVÃO

CULTURA AFRO CAPIXABA: PRODUCCIÓN DE BEIJU DEL SAPÊ DO NORTE, MIENTRAS RESISTENCIA Y EXISTENCIA EN EL TERRITORIO QUILOMBOLA DE SÃO CRISTÓVÃO

Josiléia dos Santos do Nascimento 1

Ana Cristina Santos Peixoto 2

Resumo: O texto tem o objetivo de trabalhar a culinária afro-brasileira nas escolas dentro do território do Sapê do Norte-ES, aproximando os alunos do contexto sociocultural sustentado pelo povo negro, prática que resiste e persiste nesses territórios. O quilombo é definido como lugar marcado pela luta e resistência do povo negro pela liberdade contra o sistema escravocrata, lugar de reprodução de saberes e afirmação da identidade. Esse território se firmou como precursor de transmissão dos ensinamentos ancestrais do povo negro nas ações sociais, políticas e ambientais. A culinária nos permite caminhar pela dimensão simbólica e construir alternativa de sobrevivência, ela se faz presente nas rodas de Jongo, nas mesas de Santo, nos festejos culturais e nas casas após as ladainhas, momento em que há beiju na mesa, bolo de puba, pirão d'água e farofa de amendoim socado, alimentos que hoje, matam fome, se constituem como ancestralidade, identidade e movimento cultural.

Palavras-chave: Quilombos do Sapê do Norte. Ancestralidade. Identidade. Culinária. Movimento cultural.

Resumem: El texto tiene como objetivo trabajar la cocina afrobrasileña en las escuelas del territorio de Sapê do Norte-ES, acercando los estudiantes al contexto sociocultural sostenido por el pueblo negro, práctica que resiste y persiste en estos territorios. El quilombo se define como un sitio marcado por la lucha y resistencia de los negros por la libertad frente al sistema esclavista, un lugar de reproducción de saberes y afirmación de identidad. Este territorio se consagró como precursor de la transmisión de las enseñanzas ancestrales del pueblo negro en acciones sociales, políticas y ambientales. La culinaria nos permite caminar por la dimensión simbólica y construir una alternativa de sobrevivencia, ella se hace presente en los círculos de Jongo, en las mesas de Santo, en las fiestas culturales y en las casas después de las letanias, cuando hay beiju en la mesa, pastel de puba, Pirão d'água y farofa de maní machacado, alimentos que hoy matan el hambre, constituyen ancestralidad, identidad y movimiento cultural.

Palabras llave: Quilombos de Sapê do Norte. Ancestralidad. Identidad. Cocina. Movimiento cultural.

-
- 1 Graduada em educação do campo habilitação em Ciências Naturais (pela UFES), pós-graduada em Africanidades e cultura Afro-Brasileira (pela UNOPA). Mestranda em Ensino e Relações Étnico Raciais (pela UFSB). Atualmente é agricultora, atuante na cultura do quilombo e estudante da educação do campo na habilitação Ciências Sociais (UFES) e na pós-graduação mestrado (UFSB). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1924827279814545>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2368-2927>. E-mail: leiaossantosdonascimento@gmail.com
 - 2 Graduada em Letras pela Unimontes. Mestre em Linguística UFU. Doutora em Linguística PUC-MG. Professora de língua Portuguesa na Universidade Federal do sul da Bahia. Professora permanente no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais- PPGER-UFSB e no PROFLETRAS-UESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3020458823430194>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0108-0674>. E-mail: anacrisletras@gmail.com

Introdução

Este trabalho diz respeito a questão crucial para coletivo do povo negro, no estado do Espírito Santo no sudeste brasileiro, que luta cotidianamente pela inclusão da cultura e costume do povo africano e afro-brasileiro nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem a comunidade quilombola no Território Sapê do Norte. O objetivo principal é dar visibilidade a arte de produzir “beiju” enquanto prática social e cultural da culinária, bem como fortalecer e empoderar seus membros que na manutenção das práticas de seus ancestrais na comunidade, tem esta arte consolidada há mais de 150 anos. A culinária é vista como lugar de identidade e cultura, como prática alternativa e inclusiva para a educação para e nas relações étnico-raciais, pois através dela são renovados e fortalecidos os laços entre os membros dentro da comunidade. Partindo da culinária em especial da produção do Beiju, entendemos que é possível incluir nos currículos das escolas formais e não formais, quilombolas ou não, que estão dentro das comunidades, a prática ancestral de produzir “beiju”, bem como propor a manutenção e fortalecimento dos saberes do povo negro, da importância de seus ancestrais, conforme consta na legislação vigente.

Manter este traço ancestral e identitário nos conduz a explorar o conceito de Comunidade quilombola, Currículo, Identidade, Cultura, Lei 10.635/03 e saberes tradicionais das comunidades que são imprescindíveis para um currículo que dê conta das necessidades do coletivo e da construção de uma escola antirracista. Para tal partiremos de autores como Hall (2006) Ferreira (2010) Macedo (2014) Serafim (2020) Santos (2012) dentre outros. Utilizamos de narrativas orais dos membros “mais velhos” da comunidade que em suas práticas e ensinamentos para os “mais novos”, em festejos ou não, cantam e dançam e fazem da arte culinária um lugar de aprendizado identitário, cultural e ancestral. As narrativas orais e as imagens são autorizadas pelo livre consentimento dos membros que compõem a pesquisa. Passaremos a descrição da comunidade Sapê do Norte, do alimento “Beiju”, sua importância na constituição ancestral deste povo, e das práticas e ritos na produção deste alimento os identificam e são ferramentas pedagógicas inclusivas da educação para e nas relações étnico-raciais.

O início da conversa

O agrupamento de pretas e pretos camponeses referidos neste estudo localizam-se às margens do rio Cricaré, denominada Comunidade Quilombola de São Cristóvão e o acesso a esse território se dá pela rodovia Miguel Curry Carneiro, no km 28, a 12 quilômetros de estrada de chão, totalizando 40 quilômetros de distância da cidade de São Mateus, no norte do Espírito Santo. Presente na região definida por “Sapê do Norte”, é esta a identificação dada pelas comunidades negras e camponesas a este território que se estende do município de São Mateus ao município de Conceição da Barra, onde estão presentes cerca de 32 comunidades quilombolas. De acordo com Ferreira “(...) as comunidades negras e camponesas do Sapê do Norte originam-se nos tempos da escravidão colonial, tecendo formas próprias de organização e apropriação da natureza” (FERREIRA, 2010, p.01). O *sapê* é o nome de uma vegetação presente no território e que tem papel muito importante na cultura quilombola, sendo um indicador do solo com deficiência de nutrientes, e usado na construção do telhado das casas. Essa vegetação, citada pelos nossos “mais velhos”, era presente em áreas de mata e capoeiras. Percebe-se que a natureza era vista como uma grande aliada do povo quilombola, que através dela sobrevivia com a pesca, o cultivo, as criações, a caça e as habitações feitas pelos próprios negros, gerando autonomia e garantia de manter seus saberes.

A comunidade é organizada e defende a importância, permanência e preservação dos conhecimentos ancestrais, sendo remanescentes de quilombo formado por africanos e afrodescendentes. Esse espaço de vivência é referenciado pela riqueza dos saberes tradicionais herdados dos seus ancestrais em relação aos aspectos produtivos, culturais, sociais, naturais e econômicos, dessa maneira vão tecendo formas próprias de organização coletiva. Em pequenas partes de terras as famílias reproduzem um modo de viver próprio, mantendo a herança de seus antepassados ao cultivar culturas para a subsistência. É um território formado por resistência e persistência. Oliveira e Rodrigues destacam que “essas famílias se dedicam, predominantemente, ao cultivo do café, da pimenta-do-reino e da mandioca. Além da produção de farinha de mandioca,

[...] tubérculo se obtém o polvilho (goma), do qual se produz o beiju, iguaria da culinária local e da região do Sapê do Norte” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2016, p.161)., culturalmente já se consolidou a tradição da festa do Beiju na comunidade.

Este trabalho traz a visibilidade do fortalecimento das relações que são construídas pelas Comunidades Quilombolas na prática da produção do beiju, presente no território do Sapê do Norte há mais de 150 anos, como meio de sobrevivência dos povos africanos que aqui se organizavam. Tudo o que somos é o que comemos! Essa relação mantém a construção de homens e mulheres enquanto sujeitos que internalizam aquilo que entendem como parte de si. Um exemplo é compreender que a alimentação deve ser saudável para si e para os seus. Na comunidade em estudo, é indispensável essa relação social entre os membros. A alimentação decorre de um processo no qual nossos ancestrais foram inseridos nessas terras, e traziam uma bagagem de conhecimento que aqui se juntou com os saberes indígenas. Portanto, o ato de alimentar deriva do momento em que os povos foram levados a compartilhar seus saberes pela sobrevivência. A comida é um elemento de construção da convivência entre as pessoas, e a partir dessa construção se transforma no decorrer do tempo, em memórias herdadas, que se estendem aos hábitos alimentares presentes no grupo. Conforme Macedo (2014) compartilhar saberes constitui uma prática cultural:

Nessas sociedades multi ou pluriculturais, sujeitos partilham conjuntos de valores culturais próprios das culturas a que pertencem, constituindo-se em grupos culturais. O discurso pós-moderno se contrapõe às perspectivas universalizantes ou polarizadas por pertencimentos mestres como a classe social, defendendo que os pertencimentos são vários. Os sujeitos pertencem simultaneamente a diferentes grupos culturais, de modo que suas identidades são multifacetadas, fluidas, cambiantes, articulando valores muitas vezes conflitantes entre si. Ainda assim, no entanto, os sujeitos são capazes de se identificarem uns com os outros por meio do partilhamento dos repertórios de tradições culturais (MACEDO, 2014, p.90).

Nas palavras de Macedo (2014), entendemos que o partilhar de saberes e conhecimentos entre os povos produzem um processo de identificação que busca articular juntamente às práticas de ensino, a defesa dos direitos de reconhecimento da Culinária como atividade que possa ser trabalhada dentro do currículo escolar nos quilombos, pois através dela se constitui um processo de identificação e de repertórios que se fundamentam através das tradições culturais. A constituição da identidade perpassa a interação do indivíduo com seu meio, com os lugares e experiências por ele vivenciados e com as pessoas as quais compartilham suas experiências, manifestadas na memória individual e coletiva dos membros da comunidade. A culinária se constitui enquanto elemento cultural e identitário justamente porque se consolida a partir das partilhas em comunidade, das práticas que perpassam o momento do preparo, do fazer, do memorizar até o ato final da produção do alimento que será compartilhado na mesa, representando toda ancestralidade quilombola dos povos que ali, naquele espaço identitário, se consolidaram.

A culinária nas escolas quilombolas trata-se de um trabalho com práticas alternativas, que consiste na produção do conhecimento sobre Relações Étnicas Raciais (ERER), e visa garantir os direitos a partir da efetivação da lei 10.639/2003 e subsequente lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas instituições escolares. A lei 10639/2003 surgiu como aparato legal para que o Estado assumira a responsabilidade que tem sobre o ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Entendemos que há uma dívida do Estado para com a população negra, no que diz respeito à permanência dos conhecimentos desses povos, que contribuiu e ainda contribui para formação do Brasil. Muitas vezes nos deparamos com entraves na execução da Lei no sistema educacional, apesar de sua obrigatoriedade nas escolas de educação básica. A referida lei assegura os direitos ao acesso à educação que atenda a todos de forma igualitária, com ações afirmativas que dão legitimidade à efetivação do ensino no sistema educacional. Nas palavras de Serafim, (2020, p.84) “nas escolas quilombolas o público presente são

crianças, jovens e adultos, herdeiros de identidade socialmente cultural, de um território étnico e em formação [...]” tendo direitos iguais a qualquer povo, e “deve receber uma educação integral, na qual o direito ao conhecimento, a valorização e respeito sua descendência africana, sua cultura e história o tornem cidadãos e cidadãs [...]” (SERAFIM, 2020, p.84).

É preciso fortalecer as discussões que acentuam a urgência de revisão dos currículos escolares, na tentativa de adequá-los à diversidade étnico-racial presente nas escolas, por meio de uma proposta que atenda às necessidades dos diversos grupos que vêm conquistando novos espaços, nos modos de pensar e produzir cultura a partir de uma nova perspectiva de sociedade e as mazelas que se formam para que esse povo deixe de existir. Neste sentido, temos como objetivo investigar a importância dos saberes culinários na Comunidade Quilombola do Sapê do Norte e analisar a produção do beiju como saberes culturais, fonte pedagógica dentro do ambiente escolar, e a valorização da economia criativa em que se configura como conhecimento transmitido há séculos nos quilombos. Relacionamos as atividades do beiju do Sapê do Norte como ferramenta importante para o fortalecimento da cultura quilombola e as diferenças que perpassam as vivências nestes territórios. O estudo reforça a importância deste saber cultural na continuação do ensino e aprendizagem, visando que esses conhecimentos sejam fonte de diálogo entre: escola, família e comunidade. De acordo com Santos (2012) “a alimentação se inscreve no quadro de atos sociais cujo poder simbólico permite a compreensão da formação da cultura de uma sociedade, ou de um grupo social” (SANTOS, 2012, p.57). Para o autor “[...] Há por trás dos rituais de alimentação, um universo simbólico que ultrapassa as margens dos pratos e das panelas (SANTOS, 2012, p.57).

A organização das comunidades quilombolas na defesa por políticas públicas que atendam às suas necessidades surge como estratégia de articulação para se manter presente entre os grupos detentores das práticas culinárias, que dispõe de conhecimentos pautados na comunicação, relação ambiental, econômica e cultural instituída pelos sujeitos que fazem parte desse movimento, e a definição das práticas culinárias como “bem de natureza imaterial”, firmando-se como parte da identidade do povo negro. Práticas culinárias estão abarcadas dentro do contexto de que a “Ancestralidade, é vida enquanto possibilidade, de modo de ser vivo, de estar em condição de encanto, de pujança, de reivindicação da presença como algo credível” (RUFINO, 2019). Ao observarmos esse ensinamento ancestral, permeado pela ancestralidade que expressa olhares a partir das vivências que o grupo constrói nas suas relações. E não é apenas um movimento do comer, do fazer, da dança, do canto, toque, e veste, essa ação conjunta possui sentido que se firma como elemento de resistência. Esta identidade não é firmada apenas nas questões culturais, mas também pelo fato de os remanescentes de quilombos serem identificados como grupo étnico, como define Andrade e Treccani (2006, p.4). “[...] constituem grupos sociais que compartilham uma identidade que os distingue dos demais. A identidade étnica pode estar baseada em diversos fatores, como a autotransmissão, uma ancestralidade comum, uma estrutura de organização política própria, um sistema de produção particular”.

O beiju neste trabalho é o nosso objeto que ocupa o lugar cultural e ancestral, pois é produzido a partir de práticas ancestrais dos povos que constituíram o quilombo, deixando nele memórias, marcas que os identificam e os distinguem dos demais grupos étnicos. Tais identidades afloram nos discursos dos quilombolas e as construções identitárias ocorrem durante experiências vivenciadas, processos de formação e educação e o compartilhamento das culturas e saberes.

Raízes quilombolas: afirmando a identidade nos quilombos do Sapê do Norte

Conceituar o termo Identidade torna-se cada vez mais complexo, conforme afirma Hall (2006) “é demasiadamente complexo, muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 2006, p. 8). Entendemos que o conceito de identidade possa ser um ou muitos, a depender dos indivíduos que estão inseridos em práticas sociais, conforme ainda nos afirma Hall (2006) “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos” (HALL, 2006, p. 13). Aqui, neste trabalho, o conceito de Identidade será assumido como espaço de ser e pertencer a comunidade quilombola, e a partir deste espaço, das suas práticas e saberes, os indivíduos irão construir, e reconstruir suas identidades, porque os sujeitos serão perpassados

por representações sociais, ideológicas e culturais que são e que estão constituídas nas práticas discursivas, em relações estabelecidas dentro e fora da comunidade.

Há identidades construídas que dentro das comunidades quilombolas, firmam-se como diferenças produzidas pelos sujeitos sempre que são postas em ação, mas que não vemos em destaque dentro da diversidade existente na cultura quilombola, pois esse movimento está presente em cada sujeito, numa ação não objetificada, ela não depende de um fichamento do grupo identitário, se constitui na relação com outro. Outro elemento a ser pautado é que estamos constantemente classificando e dando nome às coisas, mas que não paramos para analisar e se preocupar com os movimentos que vão produzindo diferenças na vida, definidos como construção social. É possível dizer que os saberes presentes dentro dos quilombos podem ter mudanças ao decorrer de sua existência. Ao mesmo tempo que a produção dessas diferenças reforçam os traços de compartilhamentos no grupo. “Uma diferença que pressupõe o partilhamento de traços comuns entre aquilo que será diferenciado. [...] ela depende de uma identidade que os sujeitos dos grupos diferenciados possuem” (MACEDO, 2014, p. 87).

As diferenças são elementos que constituem os grupos e possibilitam o ensino e aprendizagem de forma que podemos relacionar com outras vivências, que possuem modo de organização própria da realidade, pode ser o caminho para firmar a democracia, portanto é possível compreender que a educação permeia espaços diversos, no qual os sujeitos estão presentes. Esses indivíduos podem explorar leques de possibilidades, podendo compartilhar de experiências nas quais ele se sinta pertencente. E que ao mesmo tempo são levados a ensinar e a aprender, podendo vivenciar momentos de conflitos dentro das diferenças. A tensão entre homogeneidade e diversidade consiste em demonstrar caminhos divergentes na educação, em defender que todos os elementos, sejam eles crenças e valores, pertencem à realidade, e é o que direciona que “somos todos iguais”. Segundo Burbulhes (2008):

Educacionalmente, a diferença nesses sentidos parece ser tanto uma oportunidade quanto um problema. É uma oportunidade porque os embates entre os diversos grupos e indivíduos oferecem ocasiões para explorar o leque das possibilidades humanas que se expressam na cultura e na história; porque as conversas entre diferentes podem nos ensinar a entender formas alternativas de vida e desenvolver empatia por elas; e porque aprender a lidar com essa diversidade é uma virtude da cultura cívica democrática. (...)Ao mesmo tempo, a diferença pode ser uma dificuldade em termos educacionais porque pode provocar conflitos e compreensões equivocadas; porque certas diferenças não são simplesmente neutras, mas sim imbuídas de diferenciais de poder que nos dividem; e porque as diferenças podem revelar incomensurabilidades que estão além do limite da linguagem e de nossa capacidade de compreender [...] BURBULES(2008, p.160).

Assim, a diferença também se define como elemento cultural, que neste trabalho é o nosso objeto de observação e pesquisa. Compondo a identidade quilombola tais diferenças são parte da construção de cada sujeito que constituem o coletivo e estão em constante diálogo para que não haja divergências na construção da linguagem que atenda a todos. Ao que se refere a essa construção, observamos que a comunidade tem dificuldades quanto a sua afirmação como parte desse vasto conhecimento. É preciso reconhecer e mudar o cenário de inferioridade atribuído aos espaços negros, pois neles as relações se concretizam e reforçam a luta quilombola pelo seu território, por políticas públicas, pelos direitos e na valorização primeiramente da vida. A partir disso vemos que é de extrema importância avaliar os currículos inseridos nos territórios quilombolas, aos quais, esses sujeitos estão construindo estratégias de significação das práticas e suas relações sociais. Oliveira (2020) destaca que “[...] as narrativas sobre a construção da identidade negra, nem

sempre está alicerçada na história da escravidão. Portanto, para pensar sobre educação escolar quilombola é importante entender a configuração contemporânea dessas comunidades (OLIVEIRA, 2020, p.07).

A identidade também é construída pelo autorreconhecimento do indivíduo acerca de onde ele se situa como parte da cultura, tendo o sentimento de pertencimento em relação ao seu grupo e território. Os indivíduos, no momento que interagem constroem suas vivências e conseqüentemente a sua identificação individual e/ou coletiva. Essa relação consiste no fortalecimento da representação dos membros das comunidades e assim, estes constroem seu modo de vida como parte do território no qual está inserido. A relação com o grupo permeia o sentido da coletividade e essa junção se dá a partir da integração do que os identifica e ao mesmo tempo do que os diferencia. O sujeito compreende que sua trajetória dentro dessa esfera social não está limitada apenas ao “eu”, pois sua contribuição para o meio social se dá na construção do sentimento de *identidade* em relação aos costumes e tradições construídos pelo grupo. Essa construção decorre de fatores vivenciados pela comunidade e a consciência formada a partir dessa relação traz um sentimento de pertencimento a tudo o que envolve esse povo, conforme cita Furtado, Sucupira e Alves (2014)

A identidade, seria, portanto, algo que se movem em direção a diferentes representações a que somos interpelados pelo sistema cultural a dimensão cultural da identidade pode ser entendida como um posicionamento coletivo, em que estão compreendidas as dimensões pessoais de cada sujeito no grupo. O posicionamento coletivo refere-se, então, a noção do “nós-mesmos” de acordo com contexto social, histórico e cultural, contendo afirmações e negações, como o que somos e o que não somos, de forma dinâmica ao longo do tempo. Por sua vez a dimensão social da identidade pode ser compreendida como uma noção psíquica do “si mesmo”, de tal forma que se encontre nela as afirmações e negações sobre a identidade do sujeito, o que ser é e o que não se é. Podemos supor, também, que as observações de si cambiam e interagem com o contexto histórico-social onde o sujeito se insere ao longo do tempo (FURTADO; SUCUPIRA; ALVES, 2014, p. 108).

A identidade corresponde a um indivíduo (corpo social) e lhe permite conhecer a si mesmo através do que ele sente quando internaliza a relação com o grupo social da qual faz parte. A identidade social remete ao indivíduo como parte desse grupo que possui elementos que abordam sua definição social, num espaço que é construído a partir das relações. Essa construção com o grupo decorre da necessidade de se organizar frente às condições nas quais se encontram, na perspectiva de se diferenciar daquilo que lhe é externo e estranho, sobretudo em situações de ameaças externas. Esta identidade nos permite possuir elementos que dão conta do indivíduo no grupo, ou seja, consiste em segmentos que o próprio grupo constrói por meio de suas vivências, tais como: da dança, linguagem, vestimentas, cultura, culinária, entre outros. A construção da identidade se dá pelo compartilhamento que o grupo faz dos significados e objetos simbólicos. Esses elementos permitem que o indivíduo se caracterize e se conheça a partir do que sente como parte de si e dos outros. De acordo com Oliveira (2005, p.17):

[...]não se trata da organização social em si, mas da organização das diferenças entre culturas. Assim, a identidade étnica é entendida a partir das relações sociais, onde os membros de um grupo étnico se identificam e são identificados como tal. Os elementos da cultura (costumes, rituais e valores comuns), embora sofram variações no tempo e no espaço,

são empregados pelos membros de um grupo étnico para delimitar a forma de organização social (OLIVEIRA, 2005, p.17).

Um exemplo da construção da identidade social é a formação dos quilombos, que decorreu de atos de sobrevivência construídos pelos negros em meio a suas necessidades. A identidade não é estática e pode se transformar pelas relações com qualquer outra identidade. Por outro lado, também é possível que um povo possa se relacionar com outro povo de outra origem, sem que sofra suas interferências, uma vez que a identidade é contrastiva, pois o grupo se coloca em sua maneira de se expressar, sempre se posicionando como “nós”, em contraste com “eles”. Essa maneira de se colocar em contraste em relação ao outro contribui para a permanência da organização do coletivo. Cada grupo se distingue de outro, pois todos se manifestam de acordo com a realidade da qual fazem parte. Todas as relações dentro do grupo sofrem variações ou flutuações, pois não é estático. Cada sujeito possui sua expressão, que será organizada no coletivo e adequada ou não à vivência do povo. Podemos ver que todos os elementos dessa interação sofrem transformações organizacionais, estando em movimento de mudanças pautadas nos elementos que são a base da organização.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2000, p.82).

Questão entendida como fonte de problema no imaginário da sociedade, a definição do conceito de identidade permite dizer que o modo de se relacionar com pessoas que estão de fora é restritivo, levando ao pensamento acerca da divisão entre os grupos étnicos e do isolamento, com poucas possibilidades de compartilhamento dessa cultura. Ao mesmo tempo em que na diferença o outro é necessário, pois este contribui para a afirmação de que os elementos produzidos pelos indivíduos não são lineares, que não se segue apenas um modo de fazer, relacionar e comunicar nas realizações das atividades. Na verdade, o que ocorre é que as relações são pouco conciliáveis devido às diferenças culturais que cada grupo carrega. A afirmação das diferenças está presente como organização e não como ato de separação. Esses grupos possuem traços culturais que representam sua localização ou seus territórios.

[...] Juntava as mulheres pra pilar o café no pilão, socando pra poder fazer a festa de Santo Antônio. A comunidade toda se ajudava. Aí fazia. Moía cana, fazia melado, fazia, é! Fazia rapadura. Aí tinha as pessoas que vinha pra poder matar o porco [...] Aí, quando chegava na véspera de Santo Antônio que era dia 13 de junho, podia cair o dia que caísse. Aí tinha que fazer as comidas. À noite tinha jongo. Dançava o dia 12, 13 e rolava a semana toda envolvidos nessa coisa aí. (Entrevista cedida à Nascimento 2020).¹

1 Entrevista cedida por Luzinete dos Santos Nascimento a (NASCIMENTO, 2020).

Figura 1. Roda de Jongo (mulheres) das comunidades quilombolas do Sapê do Norte-Quilombo Linharinho.



Fonte: Nascimento (2020).

Os festejos trazem modos de ser, viver e conviver dentro da comunidade e entre os territórios. A autoatribuição étnica feita pelo grupo consiste numa identificação determinada por sua origem e por outros elementos que caracterizam a trajetória comum desse povo. Desta forma a identidade é o elemento que traz traços culturais que são conduzidos por sinais decorrentes de uma realidade, ou seja, o grupo possui semelhanças e diferenças, ocorrendo variações, havendo sujeitos que se fazem pertencentes àquela realidade e outros que negam essa atribuição, sentindo-se fora desse contexto. As fronteiras étnicas não são estáveis, imutáveis, infinitas e ilimitadas, elas estão num movimento de transformação ou de mudanças. Os grupos étnicos possuem categorias de identificação construídas pelos próprios atores e constituídas a partir das características de interação e afinidade entre os membros do grupo. No que se refere à cultura é importante destacar que aqui o conceito é entendido como o conjunto de símbolos, significados, crenças, valores, padrões éticos e estéticos, normas e costumes construídos historicamente pelo coletivo, e que a mesma organiza sua produção e reprodução em função da identidade social. Esses fatores constituem sua forma de se posicionar na sociedade enquanto povos que detêm sua própria representação. Neste sentido, é importante que os elementos que as comunidades quilombolas defendem como pertença as fortaleçam e que elas tenham condições de viver dignamente em seus territórios.

Um importante elemento que gostaríamos de abordar com relação à cultura, é que esta representa mudanças com ideias diferenciadas. Não podemos dizer que todas as mudanças são negativas, pois o grupo pode internalizar o que considera importante e descartar o que não vai ser útil. Ou seja, quando dois indivíduos entram em contato entre si, compartilham suas relações e se organizam para que essas sejam executadas. Podemos entender que a existência desses grupos étnicos está ligada a fronteiras que são identificadas a partir da afirmação de suas diferenças.

Tanto no âmbito das diretrizes curriculares quanto nos textos acadêmicos, a sociedade era descrita como multicultural, a existência de diferentes grupos culturais e os múltiplos pertencimentos dos sujeitos eram reconhecidos. Tornava-se consensual que a sociedade é culturalmente plural e que a escola e o currículo precisavam rejeitar o universalismo em nome do compromisso com a diversidade/ diferença. Apostas no diálogo inter ou multicultural, na defesa de identidades subalternas, na pluralização das culturas presentes na escola passaram a fazer parte da agenda do campo (MACEDO, 2014, p.85).

A defesa para que a escola possa trabalhar pelo multiculturalismo compreende a necessidade de construção de identidades que dialoguem com a diversidade existente na

sociedade, e que tais identidades “subalternas” sejam fontes de conhecimento e reconhecimento. É possível a escola construir sua produção a partir da inserção das diferenças presente no ambiente escolar. As diferenças são fontes da realidade dos sujeitos. Pensar nos movimentos sociais como pressupostos de movimentação de diversidade cultural são marcadores de identidades, e essas possuem diferenças. É preciso repensar a defesa de uma educação centralizada, na qual permanece presente o universalismo. A escola segundo Macedo (2014) tem o papel de construir uma nova direção, reconhecendo esse espaço escolar no contexto de envolver as pessoas que fazem parte dessa construção, que não é estática e que possui uma multiplicidade de conhecimento, vivências e culturas. É um espaço em que há compartilhamentos de diversidades ao mesmo tempo em que cada indivíduo possui suas especificidades.

A interação constitui uma aproximação com outros grupos étnicos proporcionando um compartilhamento das relações, provocando mudanças internas no grupo em relação à ancestralidade do seu povo. A persistência em manter-se em contraste em relação a outros grupos, decorre da preocupação quanto à permanência das diferenças que os identificam. O saber não é distinto da vivência; portanto, quando falamos da culinária, associamos aos costumes, tradições, celebrar a existência do grupo, economia, interação social e ambiental. Esses conhecimentos fazem parte da resistência e existência que queremos presente nas escolas, que as crianças, juventude e adultos possam compartilhar das experiências como fonte de aprendizado dos ensinamentos presentes nesses territórios.

As vozes que resistem e continuam lutando pelos direitos constitucionais, pelo não extermínio da população negra, manifestam contra o racismo estrutural e institucional sobre nossos territórios quilombolas, reivindicando acesso aos seus territórios e continuando resistindo e existindo nas comunidades, batalhando por melhores condições de vida nesses espaços. Os saberes acumulados pelos mais velhos e reconhecidos pelos mais novos, podem traduzir-se em conhecimentos que possam contribuir para o currículo escolar. A construção de novos caminhos para que essas vozes sejam exaltadas e que não estejam taxadas ao esquecimento, consiste na articulação da construção do currículo que atenda as experiências no quilombo e é possível afirmar que viver nesse território é contribuir para a permanência dos saberes, as diversidades e as diferenças culturais existentes nele e na valorização dos ensinamentos preservados e da aprendizagem significativa (MACEDO, 2014). Tais caminhos ainda apontam que cultura significa, ao mesmo tempo, tradição e projeto de vida dos diferentes grupos sociais.

Quilombo na cozinha: a prática do educar

Partindo do princípio da importância das mulheres quilombolas na construção de suas trajetórias como protagonistas de sua própria vivência, foi dado outro olhar ao fogão. Ele se torna nas mãos empoderadas das mulheres fonte de economia criativa e de produção de saberes culinários, a partir da sua relação com a ancestralidade que lhes acompanham, fazem parte da construção matriarcal presente na memória das grãos do quilombo. Dona Luzinete (2017) nos diz que “[...] Sua avó Dona Ananizia acordava cedo, bota fogo no forno de farinha, tinha vez que quando a gente chegava ali na casa de farinha, ela estava lá. Ela dizia: vcs tava demorando para vir, pensando que o dia é grande[...]”. O respeito pelo “mais velho” a leitura de olhar para a prática de beiju como lugar de saberes e de memórias fez e faz diferença na comunidade porque aquele momento era o momento de aprender. “[...]sabia o ponto certinho de tirar a farinha, sabia o jeito certo de fazer beiju. E nós ali aprendendo mais com ela. (Entrevista cedida à Nascimento 2020).

Figura 2. Dona Luzinete dos Santos do Nascimento. Moradora da comunidade de São Cristóvão.



Fonte: Nascimento (2020).

A fala de Dona Luzinete demonstra o compartilhar de relações de companheirismo que Ananízia transmitia a ela e às demais mulheres na casa de farinha em que transitava. Para descansar as mãos das mulheres que faziam a produção da farinha e do beiju, dançava-se jongo, ouvíamos canções, ladainhas, risadas em meio a vasta carga de trabalho, que essas mulheres carregavam e ainda carregam. Essas narrativas tecem os saberes ancestrais, construídos e reconstruídos por mulheres negras. “Feminismo que perpassa o caminho da presença do patriarcado afro-brasileiros dentro dos espaços de produção e reprodução de conhecimento” (BORGES, 2020). O Beiju no espaço escolar fomenta metodologias de ensino pautadas nas narrativas significativas, que valorizam o aprender/fazer, a educação que não é referenciada no ambiente escolar, mas que está no cotidiano das pessoas. A culinária, as toadas expressas nas rodas de Jongo, os Festejos de Santo, entre outros elementos consistem em despertar reflexões sobre invisibilidade da narrativa construída a partir da realidade a qual, os sujeitos são pertencentes e denuncia a história contada que camufla a realidade do povo Brasileiro, pois essas possuem a ideologia dominante sobre os corpos negros.

As práticas educativas que permeiam as camadas sociais são fonte de resistência e ao mesmo tempo consistem no ensinar e no aprender, que é parte das escrituras em nossos territórios. São elementos que nos instigam a refletir sobre os saberes presentes no quilombo, que desmistificam o olhar dominante da educação na visão de apenas existir um caminho ou um lado a ser seguido. Os movimentos sociais reforçam que a linguagem é diversa e é combinada de diferença, pois o canto, as letras e as danças populares nas relações que permeiam o grupo, valorizam os corpos que não são mostrados na construção do currículo formal. É importante que o educar vindo das vivências populares demonstre a trilha do conhecimento. Num movimento de potencializar e valorizar a construção do currículo negro é que se baseiam a ancestralidade e a diferença, sendo preciso partir das experiências de formação de professores. É preciso fomentar o diálogo sobre a formação pelas práticas das comunidades quilombolas, e tornar esses sujeitos como parte da elaboração de elementos educacionais, a partir de sua realidade. Oliveira (2020) nos convida a pensar sobre as práticas produzidas e reproduzidas por quilombolas como fonte educacional, que não vemos serem trabalhadas nos currículos formais nas escolas quilombolas.

A proposta de atentar para a construção do currículo negro, que possibilita dar voz as narrativas do nosso povo, para a partir daí educar pelos conhecimentos populares vivenciados por nós, demonstra avanço na qual, o signo é pautado, numa desconstrução da invisibilidade, ao mesmo tempo, que deixa de ser agregado ao currículo centralizado. As escolas do campo vêm pontuando a importância dos sujeitos como protagonistas dos conhecimentos produzidos por eles em suas comunidades. As experiências, vivências, saberes das comunidades quilombolas, são ponto de partida para fortalecer a permanência dos legados ancestrais, ao mesmo tempo em que a ancestralidade não é apenas o conhecimento produzido pelos nossos ancestrais, carregado de idealização que reportam ao período de sofrimento. Exemplo disso foi a representação do povo

preto e sua importância visibilizada através do enredo da escola de samba do Rio de Janeiro, Estação Primeira de Mangueira, apresentados por Oliveira (2020) que afirma que “[...] a construção de currículos negros pode ser forjada pelas experiências de corpos e sociabilidades negras, que não se limitam e, também permeiam os domínios escolares”. (OLIVEIRA, 2020. p.04). Em outro olhar a ancestralidade consiste na ideia de “escrevivências”, no escrever vendo e escrever lendo a realidade. As “escrevivências” negras não são abordadas no currículo formal, sendo este espaço de disputa e resistência a práticas culturais, muitas vezes os conteúdos trabalhados nas escolas quilombolas seguem um padrão estrutural, eurocêntrico de normas e regras que impossibilitam a atuação desse aprendizado.

O currículo negro surge em contraposição desse educar hegemônico e eurocêntrico em comunidades quilombolas. A luta dos movimentos negros por políticas públicas aumentou o número de negros que possuem acesso às universidades, a luta por visibilidade e acesso aos direitos se perpetua entre os povos. Gomes (2021) ratifica nosso entendimento que vemos nos “currículos grandes marcas do racismo estrutural, que se camufla em meio aos conteúdos ofertados”, nas comunicações com os alunos, na divisão dos cursos e numa linguagem que não produz sentido de pertença. A partir das leis e das diretrizes curriculares quilombolas que visam corrigir a desigualdade, e voltar o olhar para a educação quilombola, foram elaboradas políticas de acesso aos direitos educacionais e foram pautadas a elaboração de materiais didáticos com destaques em algumas áreas de conhecimento, como história e literatura. Ao propor fazer observações a respeito das áreas de conhecimento, nas escrevivências dentro de uma comunidade, observamos que as disciplinas dialogam de acordo com o que é possível trabalhar, um exemplo é o ensino de matemática na medida de um terreno compartilhado com a história do lugar, ao mesmo tempo se dialoga com a agricultura e por certo a cultura que permeia o saber lidar com a terra, ou se pode trabalhar com conteúdo dialogado nas disciplinas.

A Lei nº 10.639/2003, com suas respectivas formas de regulamentação (a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004), configura-se como uma política de ação afirmativa, na qual o Estado abandona a sua postura de neutralidade e passa a atuar para a concretização da igualdade material ou substantiva. Ao afirmar a diversidade, a lei oferece subsídios para o questionamento das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, na qual a desigualdade entre negros e brancos é um elemento estrutural e estruturante da realidade social (SILVA; RÉGIS; MIRANDA. 2018, p. 21).

A desigualdade social no Brasil se instalou como problemática fazendo com que o povo preto se articulasse em defesa dos direitos e condições adequadas à sua sobrevivência e assim, não se calassem diante das atrocidades que diminuem as condições e melhoria de vida dessa população. O movimento negro se fortalece em defesa da vida, da igualdade de direitos, e reage com reivindicações que estão asseguradas por lei, trabalhando para que esta seja executada na prática. Entendemos que este é um dos desafios a serem enfrentados no acesso igualitário ao ensino nas escolas, para implementação da lei 10.639/2003 que traz como obrigatória o ensino da literatura e cultura afro-brasileira e africana. Enfrentamos muitas resistências, pois muitos currículos são executados nas escolas com base eurocêntrica, e podemos constatar nos materiais didáticos, que ainda ferem toda a construção de luta do movimento negro para desconstrução do olhar pejorativo sobre a inclusão das questões de ensino para as relações étnico-raciais. Os livros trabalhados nas escolas trazem a superficialidade do tema da cultura negra, ao mesmo tempo em que não traz reflexões precisas à serem abordadas com os alunos.

A discussão sobre a inclusão da temática é complexa e contraditória, não ocorre sem conflitos e tensões, ela está relacionada aos processos sociais, políticos, econômicos e

culturais e das especificidades e complexidade das relações étnico-raciais no Brasil, marcadas pelo mito da democracia racial e pela ideologia de branqueamento. Refletir sobre essas relações nos currículos escolares traz à tona as desigualdades étnico-raciais na sociedade brasileira, visto que a desigualdade entre negros e brancos é um elemento que baliza as relações cotidianas, fato recorrentemente comprovado por pesquisas sobre os indicadores sociais e econômicos acerca das disparidades entre o segmento racial negro em relação ao branco (SILVA; RÉGIS; MIRANDA. 2018, p.23).

A idealização pejorativa sobre as comunidades quilombolas como espaço subalterno promovido de inferiorização, compõem um imaginário de povos que não tem conhecimentos dessa realidade. Essa visão deturpada é conduzida pela educação formal, que continua reproduzindo o racismo que se afirma de forma estrutural, excludente e perdura sobre o currículo, abordando temáticas voltadas para negação do povo preto. É possível dizer que as produções construídas pelo povo preto sempre sofreram e sofrem com a estrutura de ensino que não contempla suas epistemologias.

A ideologia fixada pelo sistema dominante alimenta a visão retrógrada de como seriam essas vivências das comunidades quilombolas, reforçando a desconstrução do modo de vida organizado e articulado por esse grupo étnico, atribuindo ao período de escravidão, em condições de “atrasados”, subalternizados e a margem da pobreza. Quando se depara com a realidade desses sujeitos, há desconstrução da idealização pejorativa exercida sobre esses corpos, pois os mesmos possuem movimento de ensino e aprendizado significativo, baseado na relação e não em conteúdos produzidos por outros corpos que divergem desse espaço de diálogo, comunicação e conhecimento. As práticas culinárias marcam sua pertença dentro do quilombo, permanecem em lugar de destaque como fonte de sobrevivência e constituem como fonte de aprendizagem significativa. Ao afirmar que a comida não é algo apenas para alimentar, e sim, um dos signos que compõem a identidade étnica dos quilombolas, garante a economia criativa e reproduz ensinamentos ancestrais. O que estamos ingerindo em nossos territórios quilombolas está no preparo coletivo, nas relações que se firmam entre o povo, na alimentação, nos festejos religiosos, nas festas de colheita e no modo de comer.

Figura 3. Oficina de saberes culinários no quilombo.



Fonte: Nascimento (2020).

Na figura 03 temos a oficina de saberes culinários que ocorreu em 2020 no quilombo, com a presença de crianças e jovens empolgados para aprender a arte de fazer beiju. A alimentação realizada a partir da cozinha é vista como valorização cultural, pois além de ser hábito alimentar, expressa modo de vida próprio. Assim, esses elementos produzidos no seio das comunidades quilombolas do Sapê do Norte, representam forte característica do aprender/vendo, ensinar/vivendo, aprender/fazendo. Por isso é de extrema importância esses conhecimentos que não estão pautados na lógica dominante que se faz presente no currículo escolar. Assumir a escuta dentro da

comunidade é de suma importância para os professores que não fazem parte da mesma, pois assim eles podem entender como se dá o processo de construção da identidade nos quilombos.

As escolas precisam tornar-se espaço de discussão das questões sociais que envolvem a vida dos educandos de todos os segmentos sociais e raciais. O espaço escolar deve ser o espaço onde se aprende a convivência respeitosa com as diferenças. Pois essa nova postura rompe com a visão de neutralidade da escola. Tradicionalmente a escola é pensada como o local que acolhe todos os educandos sem fazer distinção entre eles. Cabe aos educadores a árdua tarefa ética de mudar esse equivocado paradigma secular, tendo, afora, uma visão mais ampla que ultrapasse a questão fundiária e considere os aspectos étnicos, históricos, antropológicos e culturais deles próprios. A prática pedagógica é dinâmica, e o tempo que rege esse dinamismo é o gerúndio: tudo está acontecendo, o aluno está aprendendo, amadurecendo, “adolescendo” (SERAFIM, 2020, p.94).

Ouvir as experiências realizadas pelos professores na escola, em diálogo com os estudantes, é compreender que suas vozes são importantes nesse processo de descolonização dos currículos escolares trabalhados na estrutura formal, que constitui espaços de produção de conhecimento construído pelos sujeitos nas escolas quilombolas, trilhando caminhos que sustentam a educação quilombola, dialogando com as práticas sustentadas pelo grupo. Essa importante articulação dos membros das comunidades faz parte do processo de ensino e aprendizagem, não apenas pelos educandos, mas, propondo alternativas de trocas de experiências ao compartilhar suas ações. Quando os professores se propõem a avaliar a construção do currículo num olhar voltado às realidades, começam a se conectar com práticas educativas que valorizem as existências de seu modo de vida:

[...]a intervenção na escola, sendo essas dimensões basilares, é importante e necessária à ampliação de uma política de formação de professores que dê conta de trabalhar nesses parâmetros, ou seja, trabalhar a temática racial na escola de forma efetiva, valorizar e trazer para dentro da escola o saber dos mais velhos e transformar esse saber (SERAFIM, 2020, p.129).

Em muitas comunidades que recebem professores que não são dos quilombos e que não visualizam a possibilidade da aprendizagem significativa, pelas diferenças que os sujeitos constroem dentro dessa realidade, afirmam um ensino de conteúdos padronizados e descartam a proposta do ensino dos saberes/fazer. Esse movimento de formação dos professores quilombolas para atuarem em suas comunidades consiste em desmontar a estrutura de ensino que mutila essas fontes educacionais. As práticas ancestrais culinárias são as bases que mantemos dentro dos nossos espaços quilombolas, como fonte de aprendizado e sustentabilidade, que vão sendo compartilhadas e estão sujeitas a mudanças. Há dinâmica dentro das comunidades quilombolas e os saberes decorrem de mudanças, ele não é estável, imutável, e sim ele é modificado de acordo com o que o grupo constrói. Notamos que cada indivíduo que está nessa construção possui particularidades que são organizadas entre os sujeitos que estão nesse movimento. Quando reportamos a produção das experiências dos sujeitos, como por exemplo, a prática da produção do Beiju nas escolas do Sapê do Norte, recordamos que é necessário a participação ativa dos detentores dessa produção na elaboração do currículo, para que possa atender essas especificidades e esteja presente no compartilhamento dessa vivência entre escola, aluno, família e comunidade. É possível

compreender que a escola é um ambiente na transcendência dos processos curriculares formais, pautados no retrocesso das diversidades existentes no território. E cortando esses saberes dentro do processo formativo, corta a resistência, o empoderamento, a permanência nesses lugares, que são espaços de disputas.

Aqui na casa de farinha, de primeiro era carga e mais carga de mandioca e reunia quase todo mundo da comunidade pra ajudar a raspar, tirar goma, torrar farinha. O dono da farinhada, quando terminava, fazia beiju e depois dava a cada um que participou um pouquinho, em agradecimento pela ajuda (Entrevista cedida à Nascimento, 2020).

Figura 4: Oficina de transmissão de saberes culinários com crianças.



Fonte: Nascimento (2020).

O saber envolve as gerações e os momentos de diversão, que também são um ato de aprendizado no quilombo São Cristóvão, conforme vemos na figura 04. Um ponto importante a ser pensado nas comunidades é o trabalhar com as crianças. Os pequenos iniciam seu processo de formação dentro da base familiar e quando são conduzidos para as tarefas cotidianas estão participando do ato de permanência da identidade. A criança não quer apenas ver fazer, ela entende que para participar, também precisa colaborar no ato de construção. O trabalho dos jovens e adultos é criar essa ponte de diálogo como fonte de pertença, ao que está sendo feito pelos pequenos. O conhecimento possui etapas de aprendizado e as crianças são fontes futuras da reprodução dos ensinamentos transmitidos.

A perda toda da crença nossa foi perder o dom, a crença que o nosso povo tinha! Pelo dia de santo, pelas manifestações, saber receber é saber doar, nós lamentamos muito; nós perdemos. Hoje, o que brota em nós é o egoísmo, e divisões, é o negro ter preconceito com o próprio negro. Tá entendendo? Se nosso povo continuar dormindo vai perder o que é importante pra nossa cultura (Entrevista cedida à Nascimento 2020).

As mudanças que ocorrem no quilombo refletem nas práticas culturais, conforme o senhor Antônio ressalta, como a perda dos valores já cultivados por seus ancestrais. Essas transformações dependem da organização do grupo frente ao externo. Em outro momento, o Senhor Antônio e o Senhor Sebastião dizem que antes seu povo só saía de sua comunidade quando precisava. A relação era apenas entre eles, mas quando passaram a conhecer o novo, muitas coisas mudaram dentro de suas culturas. A facilidade, nesse sentido, é quando os membros de um grupo deixam de lado o que antes realizavam com mais tempo e interação entre si, para hoje procurar a maneira mais rápida de realizar sua atividade – o que acaba por distanciá-los dos ensinamentos do grupo. Em alguns casos, é atribuído o desinteresse em aprender, por parte dos mais novos. Por outro lado, os mais novos dizem que os mais velhos não se reúnem para passar esses ensinamentos. O que muitas

vezes passa despercebido é que isso tudo decorre das mudanças na cultura, pois trata-se de uma organização fragilizada que em contato com o outro, sofre variações.

A escola como espaço desconhecido ao primeiro contato, quando depara com os portões onde nunca foi pisado temos: estranhamento, medo, experiência e desejo que acompanham as crianças. A separação de que Oliveira (2020, p.13), tece em seu texto, traz à tona que nesses espaços de conhecimentos de conteúdos se demarcam também, espaço de relação. As crianças vão se apropriando do que está sendo construído no ambiente escolar, separando o que trazia consigo antes de entrar na escola. A estrutura dos portões está em outros espaços, que de acordo com a evolução dos sujeitos vão atribuindo novas possibilidades às suas vivências, deixando do outro lado do portão produções que podem retornar a vida ou não, podendo também ser esquecida no tempo. Ao ultrapassarmos esse portão, novas vivências surgirão, uma realidade que pode constituir-se em mudanças, deixando para trás partes do que foi construído até ali. O portão conduz ao lugar de nem isso, nem aquilo, espaço onde não tem reconhecimento e se constitui como demarcador de um lugar, onde estão presentes sentimentos que causam a incapacidade e separação.

Ao trazer à tona os medos, experiências e desejos que acompanham as crianças no portão da escola, Macedo indica a impossibilidade da separação proposta pelo muro. Não entramos sozinhos na escola. Profissionais da educação e estudantes atravessam corredores, pátios e quadras com seus corpos e compreensões de mundo e constituem práticas escolares implicadas em teorias, deuses e ritmos, ainda que perdue o intuito de constituição desse espaço a partir da divisão cartesiana entre corpo e mente (OLIVEIRA, 2020, p.13).

Ao propor ensinar a partir das experiências como prática curricular foge da sugestão de apelar pela inclusão dos saberes quilombolas na estrutura formal, propõe pensar em alternativas significativas, com produção que atenda às especificidades desse sujeito. O currículo como conteúdo listado consiste na inclusão já definida pelos parâmetros formais. (Oliveira, 2020, p.17) defende que é necessário desconstruir esses modelos pautados na dominância e que os currículos não sejam algo pronto e sim construído coletivamente com os detentores desses saberes. Os grupos de experiências (GE'S) são fontes metodológicas que propõem os caminhos, construindo lado a lado com as comunidades. Podemos observar que há presente também nesse espaço de troca a pedagogia da alternância, que envolve professores, alunos e comunidade, num movimento que dialoga com as práticas e vivências a partir do que os sujeitos entendem como parte de si. A relevância da ancestralidade que decorre do passado e que se reinventa no presente, para que no futuro esses aprendizados não constituam como elemento de separação e sim de relações compartilhadas.

Considerações Finais

Partindo das práticas que consistem na construção de narrativas são abarcados conhecimentos produzidos no quilombo, como elementos curriculares que não estão inseridos num contexto formal e padronizado. É possível analisar que é necessário descolonizar a percepção da invisibilidade atribuída aos quilombolas e que estes se articulam fortemente com elos da ancestralidade, aqui descrevemos esse movimento a partir das escrevivências que esses sujeitos constroem e que constituem como resistência e luta pelos acessos às políticas públicas, políticas afirmativas e os direitos a condições de vida melhor e ao território. Pensar na educação quilombola com parte da construção do currículo negro é tornar possível que as vozes sejam ouvidas e que os educandos dentro dessa estrutura organizacional possam se afirmar nessa construção. Enfatizamos que a culinária é de fato um dos caminhos para essa aproximação comunidade e escola, consideramos a escola deve sempre estar a serviço da comunidade, ouvindo suas demandas, necessidades e valorizando a sua cultura e não o contrário. As diferenças aqui mencionadas são

segmentos que tomam o compartilhamento das vivências que no ambiente escolar vão sendo reforçadas. Ressaltamos a importância da participação da comunidade na construção do currículo das escolas quilombolas para que se possa resgatar as memórias e concretizar os saberes e práticas ancestrais dentro da sala de aula.

Referência

ANDRADE, Lúcia; TRECCANI, Girolamo. **Terras de quilombos**. Mimeografado, 2006. p.47.

BORGES, Luzineide. **O lugar do Feminismo Negro no Cotidiano de Mulheres de Axé**. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/31805>

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo, na contemporaneidade - incertezas e desafios**. 3ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FERREIRA, Simone R.B. "Donos do lugar": A geo-grafia negra e camponesa do Sapê do Norte-ES. **Geografares**, Vitória, n.8, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/geografares/article/download/1298/980> Acesso em 24/04/2019.

FURTADO, Marcela; SUCUPIRA, Regina Lucia; ALVES, Cândida, Batriz. **Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural**. (artigo), 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/29218/1/ARTIGO_CulturalIdentidadeSubjetividade.pdf. Acesso: 24/03/2022.

GOMES, Nilma, Lino. **O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas**. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 01/07/2022.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine la Guardia Rezende. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, Cultura e Diferença**. In: LOPES; Alice Casimiro; ALBA, Alícia de. Diálogos Curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 83-101.

NASCIMENTO, Josiléia dos Santos do. **Entrevista cedida pelos quilombolas em junho de 2020**- Sapê do Norte-ES. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IIVeOO-ISos&t=519s>

OLIVEIRA, Iris Verena. Educação Escolar Quilombola: relatos de experiência docente. In.:ODEERE: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**. v.5, n.9, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/6662>

OLIVEIRA, Iris Verena. História pra ninar gente grande: currículo e formação de professores quilombolas. **Revista Exitus**, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1139>

OLIVEIRA, Osvaldo, Martins. **O projeto político do território negro de Retiro e suas lutas pela titulação da terra**. 413 p. Tese (Doutorado) em Antropologia Social. Programa de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/sc. 2005.

OLIVEIRA, Osvaldo, Martins; Rodrigues, Luiz, Henrique. **Direitos quilombolas e dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Associação brasileira de Antropologia, 2016.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Moura Editorial, 2019. 164p.

SERAFIM, Olindina CIRILO, Nascimento. **O caminho do quilombo: histórias não contadas na educação escolar quilombola: Território do Sapê do Norte-ES**. 1. Curitiba: appris, 2020. p. 207.

SANTOS, Alessandra. **O sabor da história: práticas alimentares e identidade quilombola.** (artigo) 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/viewFile/3134/2240>

SILVA, Paulo Vinícius Baptista; RÉGIS, Kátia; MIRANDA; Shirley Aparecida de. (Org's). **Educação das Relações Étnico-raciais: o estado da arte.** Curitiba: NEAB-UFPR/ABPN, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais /Toma.Z Thdeu da Silva (org.),** Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

Recebido em: 05 de setembro de 2022.

Aceito em: 05 de dezembro de 2022.